ERNESTO MENESES MORALES
PROFESOR EMERITO. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TENDENCIAS EDUCATIVAS OFICIALES EN MEXICO

1821-1911

Con la colaboración de

LILIANA BEDOY LAZO, DOROTHY HUACUJA REYNOLDS, FREDERIKA MORENO STEIN Y VIRGINIA OLAETA ELIZALDE

cee
Centro de Estudios Educativos

uia
Universidad Iberoamericana

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIJERO
CENTRO DE INFORMACIÓN ACADEMICA

Meneses Morales, Ernesto
Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911

1. Educación y Estado – México – Historia.

I. Bedoy Lazo, Liliana. ll.t

LC92.M6.M457 1998

Responsable de la edición: *Yolanda Guerra*
Corrección de estilo: *Mónica Arrona*
Formación: *Soledad Vargas*



Primera Edición: Editorial Porrúa, 1983
Segunda Edición, 1998

ISBN 968-7165-55-3

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

A la memoria de

JAIME CASTIELLO Y FERNÁNDEZ DEL VALLE
(1898-1938)

Educador Ejemplar

PROLOGO

Esta obra trata de describir las vicisitudes del desarrollo de la instrucción pública en México, desde la consumación de la independencia hasta la caída de Porfirio Díaz. Representa el primer fruto de un Seminario sobre Filosofía de la Educación en México, iniciado en 1978, y forma parte de un proyecto más amplio que abarcará, ya concluido, hasta la primera mitad del siglo XX.

Desde los inicios del proyecto se hizo evidente que no era tarea de una sola persona. Se requería investigar muchos aspectos de la educación nacional aún ignorados u oscuros, labor propia de historiadores. Ahora bien, el incluir a otros investigadores suponía conseguir financiamiento que El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* y Profesores Universitarios, A. C. benévolamente nos concedieron. Hago aquí patente mi reconocimiento a las Directivas del Consejo y de la citada Asociación Civil, sin cuya ayuda no se habría realizado esta investigación, así como a las autoridades de la Universidad Iberoamericana cuyo constante apoyo permitió superar muchos obstáculos.

En agosto de 1980 el equipo, formado por Liliana Bedoy Lazo, Frederika Moreno Stein, Virginia Olaeta Elizalde y el autor de estas líneas, inició la investigación. Virginia nos abandonó en mayo de 1981 por cambio de estado y residencia, y Dorothy Huacuja Reynolds ocupó desde noviembre el sitio de aquélla. Nos reuníamos cada semana a revisar la labor de cada uno, analizar el material, criticarlo y a estructurar las diversas partes de la obra. Pronto advertimos que no era posible limitar el proyecto al porfiriato sino que se requería retroceder hasta 1821. Trabajamos desde agosto de 1980 hasta agosto de 1982 y modificamos varias veces el plan original a medida que se obtenía más material de archivos y bibliotecas. Cuando varios miles

* Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.

de fichas estaban ya reunidas y exploradas las áreas básicas del proyecto, emprendí la redacción concluida en agosto 31 de 1982.

Es para mí un deber de gratitud consignar aquí la competencia profesional, el entusiasmo y esmero de mis colaboradoras. Sin ellas esta obra no existiría.

El título de la obra la define. No es propiamente una historia de la educación sino un examen de las tendencias educativas oficiales en México desde 1821 hasta 1911, estudio que consagra especial atención a la República Restaurada y al porfiriato (1867-1911), cuando una tendencia específica se consolida. No soy historiador sino educador, y me interesa identificar las tendencias educativas para averiguar si alguna de ellas constituye una filosofía de la educación, con sus elementos propios sólidamente fundados y eslabonados. Por tanto la obra subraya el aspecto educativo más que el histórico, y se limita a la educación oficial primaria, preparatoria y normal en el Distrito y Territorios Federales, si bien menciona eventualmente como punto de comparación la labor educativa realizada en provincia, y alude a los aspectos de índole económica, política y social del país. En todo caso, el aspecto educativo recibe especial énfasis así como la relación de los hechos referidos con la educación. Ocasionalmente, las teorías y métodos educativos usados en México se comparan con los de autores europeos y norteamericanos.

Algunas indicaciones de orden práctico facilitarán la lectura de la obra. Se ha procurado exactitud en las citas textuales —separadas del texto y con letra más pequeña— si bien se ha modernizado la ortografía en beneficio de la uniformidad. Los corchetes indican adición al original o supresión. La forma de citar las fuentes es sumamente sencilla: el apellido del autor con el año de la publicación de su obra permite localizarlo en la bibliografía general, donde aparece la ficha de cada uno. Las obras publicadas por un autor en el mismo año se identifican por una letra añadida a éste. Las obras anónimas se citan por el título y año de la edición. Los nombres de los personajes importantes, aducidos por vez primera, van acompañados de las fechas que enmarcan su vida, por ejemplo: Ignacio Mariscal (1899-1910). El nombre propio de los autores aparece en la lengua original lo mismo que el título de sus obras cuya traducción se anota al calce de la página.

Un índice onomástico, otro de nombres geográficos y un tercero analítico permite localizar ágilmente cualquier dato.

Imposible habría sido llevar a su término esta investigación sin la valiosa y desinteresada ayuda de diversas personas e instituciones. Expreso nuestro agradecimiento a los Archivos: General de la Nación y del Ayuntamiento de la Ciudad de México y la Colección Latinoamericana ‘‘Netitie Lee

Benson'' de Austin, Texas. Asimismo, a las siguientes bibliotecas: ''Ignacio M. Altamirano'', de Ia Escuela Nacional de Maestros; Centro de Estudios: Económico-Filosófico-Sociológicos ''Vicente Lombardo Toledano'' (Secretaría de Educación Pública); Centro de Estudios Educativos; Centro de Estudios de Historia de México ''Condumex''; Centro de Información Académica ''Francisco Javier Clavigero'' (Universidad Iberoamericana); Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia; Consejo Nacional Técnico de Educación de la SEP; ''Daniel Cosío Villegas'' del Colegio de México; Corporación de Estudiantes Mexicanos; Departamento de Investigaciones Históricas del INAH (Anexo al Castillo de Chapultepec); ''Benjamín Franklin''; Instituto de Investigaciones Históricas (Universidad Nacional Autónoma de México); Instituto Libre de Filosofía; ''Miguel Lerdo de Tejada''; ''México'' (en la ciudadela): ''Dr. José Ma. Luis Mora''; Museo Nacional de Antropología e Historia; Biblioteca Nacional ''Perry-Castañeda'' (Universidad de Texas, Austin); Universidad Pedagógica Nacional, y finalmente, la Hemeroteca Nacional. Agradezco a la Dra. Josefina Vázquez y al Mtro. Moisés González Navarro su orientación inicial; a mis colegas: Lic. Ma. Teresa Franco, Mtra. Guadalupe Jiménez, Drs. Juan Bazdresch y Jesús Vergara la lectura de algunos capítulos así como numerosas sugerencias, a la Lic. María Antonieta Graf, quien preparó las fotografías de los personajes sobresalientes; y a las siguientes personas por diversos servicios: Mtro. Eulalio Aguilar C.; Sr. Raúl Basán; Lic. Carmen P. Cobas, Mtro. Héctor Díaz Zermeño; Sr. Martín Esparsa; Dr. Tarcisio García; Lic. Jane Garnet; Lic. José Gutiérrez Casillas, Mtra. Laura Gutiérrez-Witt; Dr. Jesús Hernández Chávez; Dr. Daniel Olmedo; Sra. Mercedes Silva Torres; Srita. Lucrecia de la Torre; Dr. Gustavo Pérez Trejo; Profa. María de la Luz Ugalde Castillo; Lic. Francisco Ziga; Sr. José Ma. Requena, a cuyo cuidado estuvo la impresión de la obra de parte de la Editorial Porrúa. Las deficiencias aún presentes en la obra son responsabilidad del autor.

Mi gratitud incluye también a la Sra. Yolanda D. de Martínez y a la Srita. Lucila Martínez R., quienes mecanografiaron la primera versión del manuscrito, y a esta última que repitió la tarea con las siguientes versiones, cotejó la bibliografía, compuso el índice onomástico, y revisó cuidadosamente el original antes de entregarlo a la imprenta.

Esta segunda edición del primer volumen de *Tendencias Educativas Oficiales en México*, 1821-1911, se hizo para satisfacer la demanda creciente de dicho volumen desde hace varios años.

En esta edición se mejoró el tipo de letra, demasiado pequeña en la anterior; se corrigieron algunos errores en el mismo texto; se reordenó la bibliografía, con la separación de las obras generales y de los libros y las revistas; y, finalmente, se suprimieron algunas palabras del índice analítico que salían sobrando.

Agradezco al doctor Luis Morfín López que el Centro de Estudios Educativos se haya hecho cargo de esta edición. Asimismo, agradezco también su cuidadosa labor para preparar la reimpresión de la obra a la licenciada Yolanda Guerra, a Mónica Arrona y a Soledad Vargas por la formación editorial. Espero que esta edición tenga una acogida semejante a la anterior.

México, D. F., febrero de 1998.

INDICE GENERAL

SEGUNDA PARTE

LA PREPARACION

CAPÍTULO IV

LA EDUCACION, CAMINO ADECUADO DE PROGRESO EN EL MEXICO INDEPENDIENTE

CAPÍTULO V
LA DECADA DE 1830 A 1840

CAPÍTULO VI

LA EDUCACION DURANTE LOS AÑOS DE LA INVASION NORTEAMERICANA Y EN LA CONSTITUCION DE 1857

CAPÍTULO VII

LA EDUCACION DURANTE EL REGIMEN DE JUAREZ CON EL PARENTESIS DEL IMPERIO

TERCERA PARTE
LA CONSOLIDACION
CAPÍTULO VIII

EL REGRESO DE JUAREZ Y SU OBRA EDUCATIVA

CAPÍTULO IX
LA ESCUELA PREPARATORIA

CAPÍTULO X
LA EDUCACION EN EL PERIODO DE SEBASTIAN LERDO DE TEJADA

CAPÍTULO XI

INICIO DEL PORFIRIATO CON EL PARENTESIS PRESIDENCIAL DEL GENERAL MANUEL GONZALEZ

CAPÍTULO XII

LA REFORMA ESCOLAR: FORMACION DEL PROFESORADO

CAPÍTULO XIII
LA EDAD DE ORO DE LA INSTRUCCION PRIMARIA

CAPÍTULO XIV
EL SEGUNDO CONGRESO DE INSTRUCCION: DICIEMBRE 1o. DE 1890-FEBRERO 28 DE 1891

CAPÍTULO XV
FRUTOS DE LOS CONGRESOS DE INSTRUCCIÓN

CAPÍTULO XVI
LA ESCUELA NACIONAL MEXICANA

CAPÍTULO XVII
LA EDUCACION NACIONAL EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX

CAPÍTULO XVIII
LA EDUCACION COMO MEDIO DE INTEGRACION NACIONAL

CAPÍTULO XIX
LOS INICIOS DE LA DECADENCIA EDUCATIVA EN EL PORFIRIATO

CAPÍTULO XX
HACIA EL OCASO DEL PORFIRIATO

CUARTA PARTE

REFLEXION CRITICA

CAPÍTULO XXI

CONSIDERACIONES FINALES

INTRODUCCION

1. La instrucción estatal u oficial

La educación pública, tal como ahora la conocemos, tiene una corta historia. Hace escasamente dos siglos nació en algunas naciones europeas y debe su origen a las nuevas formas de gobierno –las democracias– al portentoso desarrollo de las ciencias naturales y también al crecimiento demográfico de los pueblos. La misma evidente imprecisión en el uso de los términos relativos a la educación pública manifiesta la brevedad de su vida. Indistintamente se habla de "ilustración" –movimiento cultural e intelectual que pretende dominar por la razón el conjunto de los problemas humanos– y de instrucción y enseñanza –la transmisión de conocimientos con el resultado de la formación de las capacidades cognoscitivas. Más adelante la enseñanza se amplió hasta incluir la voluntad, significado que participa con el término educación. Poco a poco, como si emergiera de confusa lejanía, la enseñanza adquiere, al suprimirse los gremios, la prerrogativa de ser libre y casi al mismo tiempo se le añaden la gratuidad y la obligatoriedad. Esta última aparece desde 1619 en el Gran Ducado de Weimar (Turingia) donde se impuso a los niños de ambos sexos la obligación de instruirse. Un siglo y medio más tarde, Federico II el Grande (1712-1786) y Federico Guillermo II (1744-1797), reyes de Prusia, urgieron la obligatoriedad de la enseñanza con la hábil ayuda del Barón von Zedlitz, jefe del Departamento de Instrucción Pública de 1771 a 1789. Bernhard Basedow (1724-1785) había propuesto en 1768 un proyecto de un supremo consejo de instrucción pública responsable de toda ésta.

Francia se había rezagado respecto de Prusia, no por falta de iniciativas, pues Louis-René de la Chalotais (1708-1785), abogado del parlamento, propuso, en los dos *Rapports sur la constitution des jésuites* (1761-1762)[1]

[1] *Reporte sobre la constitución de los jesuitas*.

y el *Éssai d'éducation national ou des études pour la jeunesse* (1763)[2] un sistema nacional de educación. *El Ensayo* constituye un alegato en pro de la educación estatal, y se apoya en la ineficiencia educativa de los jesuitas, cuyos estudiantes, se afirma, aprendían poco latín y tan mal que de 1 000 sólo diez podían escribir una carta. Se les acusaba asimismo a aquéllos de ser incapaces de preparar a los ciudadanos en los asuntos ordinarios de la vida. La Chalotais aludía al vicio del monasticismo, virus que inficionaba toda la educación francesa. El abogado francés concluía que el remedio era un sistema estatal de educación, formado por profesores laicos y clérigos, y dependiente sólo del Estado, el cual posee el derecho inalienable de educar a sus miembros.

El inglés Adam Smith (1723-1790) había sugerido por su parte en 1776 que la educación del pueblo era de interés nacional, si bien la de las clases altas debería estar a cargo de éstas. Joseph Lancaster (1778-1838) acogió esta idea, y abrió en Londres una escuela para niños pobres con el método de instrucción mutua. Andrew Bell (1753-1832) había descubierto el mismo método independientemente de Lancaster (Boyd-King, 1975, pp. 303-314).

Barthélemy G. Rolland (1734-1793): *Rapport au parlement de Paris* (1768);[3] Jean J. Rousseau (1712-1778*): Considérations sur le gouvernement de la Pologne* (1772);[4] Claude Adrien Helvetius (1715-1771): *De l'homme, de ses facultés et de son éducation;*[5] Anne Robert Jacques Turgot (1727-1781): *Mémorial at roi* (1775)[6] y Denis Diderot (1713-1774): *Plan d'une université russe* (1776),[7] concuerdan plenamente con el principio de que el Estado debe hacerse cargo de la educación de la niñez. La revolución francesa reafirmó vigorosamente la educación estatal.

Al mencionar estas ideas innovadoras, no debe olvidarse que el principio de libertad en la enseñanza y el aprendizaje (''Lerfreiheit'' y ''Lehrnfreiheit''),[8] íntimamente ligado al proyecto de educación nacional obligatoria nació en la Universidad de Halle en 1694.

A Antoine N. de Caritat, Marqués de Condorcet (1743-1794), mate--mático y político francés, estaba reservado el mérito de proponer (1792) un plan nacional de educación pública en *Écrits pédagogiques*.[9] Condorcet

[2] *Ensayo sobre la educación nacional*.
[3] *Reporte al parlamento de París*.
[4] *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*.
[5] *Tratado del hombre, de sus facultades y educación*.
[6] *Memorial al Rey*.
[7] *Plan de una universidad rusa*.
[8] *Libertad para enseñar y libertad para aprender*.
[9] *Escritos pedagógicos*.

(1922, pp. 189-196) no parte del postulado de que la educación nacional sea necesariamente buena, sino que lo justifica con la demostración de ser aquélla compatible con los principios de libertad e igualdad. Tarea ardua, pues debe demostrar que todos los hombres son desiguales por la capacidad intelectual acentuada por la educación recibida. Condorcet, sin embargo, no duda en afirmar que un tipo adecuado de educación promueve verdaderamente la libertad y la igualdad. Se pregunta: ¿por qué debe la sociedad educar a sus miembros? Y responde: Por tres razones: primera, todo ciudadano debe poseer el conocimiento mínimo indispensable para cumplir sus deberes para consigo mismo y sus semejantes y evitar así depender servilmente de los que saben más que él. La igualdad de oportunidad es en este respecto verdadera igualdad; segunda, se necesita la educación para desarrollar los diversos dones de los ciudadanos y asegurar que cada cual contribuya lo más posible al bienestar del que todos participan; tercera, la perfectibilidad del Estado estriba en la educación. El proyecto de los cambios revolucionarios sólo puede mantenerse, si ningún sector del pueblo se queda atrás por falta de adecuada educación. Si se admiten estos principios, todo depende del Estado que imparta la educación apropiada. Condorcet establece, además, una importantísima distinción: la educación considerada en toda su extensión no se restringe a la sola transmisión de verdades, hechos y números. Incluye además las opiniones morales, políticas y religiosas. Al Estado no le compete la educación en sentido tan amplio. El es responsable sólo de la instrucción informativa. Cualquier entrometimiento del Estado en el ámbito de las opiniones constituye una negación de la libertad.

2. El caso de México

La educación mexicana se convierte, después de consumada la independencia del país (1821), en fiel trasunto de la europea. Primero, la enseñanza se liberta del monopolio clerical. Luego adquiere las notas de gratuita, obligatoria y uniforme y, finalmente, es declarada nacional, integral y laica. La elaboración definitiva del concepto de educación estatal mexicana significó 31 ensayos –largo camino jalonado por numerosas vicisitudes– distribuidos en dos grandes etapas: la *preparación* (1821-1866) con 12 ensayos y la *consolidación* con 19 (1867-1911).

De este elevado número de intentos educativos se deriva el título de la presente obra: *Tendencias educativas oficiales en México*. El término ‘‘ensayo’’, ya sea referido a un mero proyecto, ya a un plan oficial o personal

de estudios, se empleó con el propósito de facilitar la seriación cronológica de aquéllos. Es importante advertir, además, que los términos citados en el cuerpo de la obra así como en los apéndices correspondientes guardan el significado exacto que les atribuyen las fuentes primarias respectivas. El término ‘‘proyecto’’ indica, pues, una iniciativa personal u oficial, independientemente de su discusión o aprobación en el recinto legislativo y de su consiguiente ejecución en la práctica. Los proyectos, con seriación estructurada de materias (currículo), llegaron a convertirse algunas veces en notables planes de estudios, mientras que otros no pasaron de ser meros intentos desprovistos de realización alguna (Cfr. Apéndice 7).

Los artículos de la prensa permiten al lector enterarse de la opinión pública relativa a la educación de la época correspondiente. Por más que la prensa no constituya una fuente oficial primaria, goza de primordial importancia, pues revela las inquietudes populares sobre las condiciones y necesidades prevalecientes en el ámbito educativo El manejo de este tipo de material permitió ahondar en la reglamentación del Art. 3o. constitucional y la instrucción municipal.

Los incisos respecto a la prensa y educación aparecen generalmente al final de los capítulos que así lo requieren, y de acuerdo con el material disponible (Cfr. Apéndice 6). El lector podrá obtener de esta guisa una visión más real y completa del estado de la instrucción pública así como percatarse de las características que definieron finalmente la educación oficial.

Se incluyeron asimismo semblanzas de los personajes sobresalientes por su pensamiento filosófico, pedagógico y político, por su actuación –los ministros del ramo– o por su labor magisterial y periodística a propósito de la educación.

3. IDEA GENERAL DE LA OBRA

Una vista panorámica del fenómeno de la ‘‘ilustración’’ desde Francis Bacon (1561-1626) inicia la obra, pasando por las distintas modalidades del empirismo y liberalismo, deísmo y ateísmo, marco filosófico del país del cual surgieron las corrientes político-sociales del siglo XIX (capítulo I). En seguida se abre el desfile de los grandes pedagogos europeos (capítulo II) encabezados por Jean J. Rousseau, Johann F. Pestalozzi (1746-1827), Johann F. Herbart (1776-1841), Friedrich Fröbel (1782-1852) y Herbert Spencer (1820-1903) quienes inspiraron a los pensadores y maestros mexicanos los ensayos educativos de los cuales se trata a partir del capítulo IV.

El capítulo III expone las opciones —conservadora o liberal— abiertas al país después de emanciparse de España, con su inevitable repercusión en los asuntos educativos. El capítulo subraya la continuidad del régimen de Porfirio Díaz (1830-1915) y su evolución hacia una dictadura, negación palmaria de los ideales liberales de la Constitución de 1857. Estos tres primeros capítulos son preámbulo necesario para la cabal comprensión de la obra, y forman la primera parte.

En los capítulos IV, V, VI y VII desfilan por el escenario de azonadas y levantamientos, los gobernantes y ‘‘obreros de la educación’’ quienes se consagraron a la magna tarea de diseñar —en 12 ensayos— un sistema de enseñanza estatal que fuese instrumento de la integración nacional, si bien época tan convulsa hizo imposible conseguir ese apetecible objetivo.

El capítulo VI concluye destacando la importancia de la Constitución de 1857, de la cual surgirá el luminoso concepto de educación oficial libre.

Los dos últimos ensayos de la etapa de preparación, 1861 y 1865 son un tema del capítulo VII, conclusión de la segunda parte de la obra.

Los capítulos VIII a XX comprenden la tercera parte, y describen la trayectoria de las tendencias educativas, trama de la etapa de consolidación (1867-1911) subdividida en dos partes. La primera (1867-1876), cuando se sientan la base legislativa y los planes de reorganización educativa, consignados en los capítulos VIII, IX y X . Los capítulos XI al XX describen la segunda parte (1877-1911) de la etapa de consolidación, caracterizada por el progreso de la obra legislativa sobre educación así como por el empeño en organizar un sistema educativo que, de acuerdo con la realidad propia del país, fuese el medio de integración nacional. El capítulo VIII trata de la actividad educativa durante el régimen de Benito Juárez (1806-1872), con especial atención a la ley de diciembre 2 de 1867, punto de partida de la etapa de consolidación. La educación oficial recibe un impulso definitivo con la creación de la preparatoria de Gabino Barreda (1820-1881), el proyecto más importante de la época.

La trayectoria de tan importante plantel (capítulo IX) desde sus mismos antecedentes, fruto de las ideas de Barreda, se discute ampliamente a la luz de la situación del país, y se expone la enseñanza positivista.

El capítulo X proporciona una panorámica de la educación durante la administración de Sebastián Lerdo de Tejada (1827-1889), en la cual se precisan con mayor exactitud las características de la educación: obligatoriedad y libertad, si bien el conflicto entre ambas no llega a recibir adecuada solución sino que permanecerá latente a todo lo largo de la etapa de consolidación. Se describe también la implantación explícita del laicismo

con la prohibición de que los clérigos enseñen en las escuelas. El capítulo registra asimismo el creciente interés por la educación reflejado en las acertadas ideas del ministro José Díaz Covarrubias (1842-1883) en la obra *La instrucción pública en México* (1875), quien no se satisfizo con presentar su obligada *Memoria* (1873), sino que en gesto de genuina preocupación por la educación nacional dejó a la posteridad una valiosa aportación.

Entre tanto Barreda recomienda el uso del método objetivo en primaria, ‘‘aurora de una nueva era en la educación pública’’. La enseñanza objetiva, junto con la positivista, ejerció influjo decisivo en la última etapa del siglo XIX, y seguirá apareciendo en algunos de los capítulos siguientes.

A partir del capítulo XI se describe la vasta obra de la educación nacional en los inicios del porfiriato, reseña que se continúa hasta el XIV con las decisiones y actividades más trascendentales en la organización de un sistema de educación nacional: los primeros pasos hacia la modernización y uniformidad de la enseñanza iniciados por el ministro Protasio Pérez de Tagle (1839-1903); la controversia sobre el texto de lógica de la preparatoria entre los partidarios del positivismo y sus opositores: los liberales de la vieja guardia junto con algunos conservadores; el comienzo de la ejemplar labor ministerial de Joaquín Baranda (1840-1909), (capítulo XII al XVI), que se concreta en la reforma pedagógica emprendida por el ministro, sustentada por los notables pedagogos Enrique Laubscher (1837-1890) y Enrique Rébsamen (1857-1904), y propagada a partir de la creación de la escuela normal de Jalapa y posteriormente de la capital.

Las actividades educativas realizadas durante la gestión de Baranda merecieron para ésta, según relata Luis E. Ruiz (1857-1914) (1900, p. 255) el epíteto de ‘‘la edad de oro de la enseñanza primaria’’, asunto de los capítulos XIII y XIV, especialmente importantes por relatar la celebración de los Congresos de Instrucción (1889-1890, 1890-1891), cuyas recomendaciones, llevadas a la práctica por notables educadores nacionales, lograron una serie de importantes reformas y auténticos avances en la primaria, la normal y la preparatoria, cosecha de opimos frutos, como la describen los capítulos XV y XVI.

La trayectoria de la instrucción pública nacional, descrita en los capítulos anteriores, dará pie en los albores del siglo XX a la consolidación del sistema nacional de educación con la instauración (1901) (capítulo XVII) de una subsecretaría, dentro de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, a cargo de Justo Sierra (1848-1912), convertida en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905) (capítulo XVIII) con un extraordinario titular, el mismo Sierra, y un competente subsecretario, Ezequiel A. Chávez (1868-1946).

El decisivo influjo de Sierra sobre la educación nacional en todos los aspectos y toda su amplitud, tema del capítulo XVIII, alcanza su culmen en la ley de agosto 15 de 1908, síntesis del progreso educativo nacional. Por esta época empiezan a destacarse también las ideas de Abraham Castellanos (1871-1918), pedagogo nacional cuyo pensamiento trasciende el ámbito educativo, para convertirse en denunciador de los errores y abusos que precipitaron la decadencia del porfiriato, asunto de los capítulos XIX y XX.

El capítulo XIX describe particularmente los escasos eventos educativos de aquellos años; el Congreso Nacional de Educación Primaria de 1910 y las controversias sobre la Escuela Nacional Preparatoria, junto con las semblanzas de tres personajes de la enseñanza normal de la época, cuya labor quedará interrumpida por el movimiento revolucionario de 1910.

Finalmente, el capítulo XX analiza, por un lado, el tema trascendental de la educación rural, latente a lo largo de todo el periodo estudiado y bandera de los gobiernos posteriores. Por otro lado, describe el crepúsculo del positivismo barrediano, festinado por los miembros del Ateneo de la Juventud, heraldos de una nueva época en la vida del país.

Una visión panorámica de los diversos aspectos y características de la educación nacional cierra la obra (capítulo XXI) (cuarta parte), y constituye labor previa para poder explorar si la tendencia educativa vigente durante el porfiriato constituyó una genuina filosofía de la educación con su propia visión del mundo, del hombre y la sociedad, su conjunto de valores, su teoría del conocimiento y su teoría educativa, elementos fundados en sólidos supuestos y lógicamente concatenados entre sí.

Los nueve apéndices (Estadísticas; Glosario; Leyes, decretos y reglamentos; Memorias de los secretarios del ramo; Órgano regulador de la instrucción; Periódicos; Ensayos educativos; Revistas y lista de los secretarios del ramo y presidentes de la nación desde 1821 a 1911), así como las gráficas que se incluyen al final de la obra, tienen por objeto presentar en forma sintética y precisa los aspectos relevantes de la obra misma, así como facilitar su lectura y comprensión.

De acuerdo con el objetivo de la obra se utilizaron *fuentes oficiales de* primera mano como discursos, decretos, iniciativas e informes presidenciales, etc. (Cfr. Apéndice 9); memorias, discursos e informes de los ministros del ramo (Cfr. Apéndice 4); las principales normas obligatorias legislativas y sus repercusiones (colecciones legislativas, boletines oficiales, *Diario Oficial*, *Diario de los Debates*, etc.) (Cfr. Apéndice 3); la evolución y trayectoria de los organismos oficiales encargados del ramo de instrucción (colecciones legislativas, informes, resoluciones, etc.) (Cfr. Apéndices

5 y 9); los principales eventos educativos y su trascendencia (proyectos e iniciativas, planes de estudio, reglamentos, etc.) (Cfr. Apéndice 7) y el análisis comparativo de los diversos ensayos educativos (proyectos y planes de estudio, leyes constitucionales, modificaciones, reglas y reglamentos, etc.) (Cfr. Apéndices 3 y 7).

A éstas se añadieron *fuentes primarias no oficiales* tales como la trayectoria de los educadores distinguidos de la época (proyectos de organización escolar, tratados de pedagogía, guías de estudio, libros de texto, artículos especializados de la prensa pedagógica, etcétera); el material hemerográfico: revistas y publicaciones especializadas, publicaciones periódicas de información general (diarios, semanarios, etc.) (Cfr. Apéndices 6 y 8).

Finalmente, se incluyeron asimismo *fuentes secundarias:* historias de la educación mundial y nacional, ensayos, artículos de publicaciones especializadas de historia de México, estudios bibliográficos, bosquejos biográficos e información general obtenida en enciclopedias, colecciones, compendios y monografías.

PRIMERA PARTE

PREAMBULO

CAPÍTULO I

PANORAMA HISTORICO FILOSOFICO DE LA ILUSTRACION

Pocos acontecimientos han ejercido un influjo tan decisivo en la historia de la humanidad como la revolución francesa (1789). Cual furiosa tromba que arranca árboles de cuajo, derriba casas y edificios, nivela las desigualdades del suelo, modifica el clima, e imprime apariencia distinta al paisaje, la revolución no sólo sacudió a Francia, su escenario, sino a otros pueblos de Europa. Las ráfagas huracanadas de aquélla se dejaron sentir más adelante en las lejanas y luminosas regiones de ultramar.

La revolución no había surgido de la nada. Los movimientos denominados la ilustración y el romanticismo habían caldeado a tal punto la atmósfera europea que nubes ominosas emigradas desde diversos rumbos, empezaron a congregarse sobre el continente.

La ilustración, nombre colectivo aplicado a diferentes doctrinas de fines del siglo XVIII, instala la razón como guía y fundamento de creencias y reglas de conducta; enarbola la bandera del progreso, ambición paulatinamente convertida en adelanto tecnológico, y pregona el empirismo y liberalismo de John Locke (1632-1704), propugnador de los derechos naturales del ser humano a la vida, la libertad y la propiedad. Locke admite, además, la tolerancia de pensamiento, excepto para el ateísmo e islamismo y postula la necesidad de un gobierno estable (Hayes, 1953, pp. 377-378 y Pérez de Castro, 1976, pp. 86-89).

1. LOS PRIMEROS VESTIGIOS DE LA ILUSTRACIÓN

Huellas del empirismo como doctrina aparecen ya en la obra de Francis Bacon, barón de Verulam (Copleston, 1979, *3*, pp. 278-294). Enemigo del aristotelismo lo mismo que del neoplatonismo y la teosofía, Bacon defiende el valor y justificación del conocimiento consistente en su aplicación y

utilidad, es decir, en extender el dominio del hombre sobre la naturaleza. En el *Novum Organum*[1] cita los efectos prácticos de la imprenta, la pólvora y la brújula, que:

> [...] han cambiado la faz de las cosas y el estado del mundo; la primera, en la literatura; la segunda, en la guerra y la tercera en la navegación (Bacon, 1889, I, 1, 129).

Ahora bien, los inventos mencionados no proceden de la física aristotélica sino del estudio de la naturaleza misma. Con sorprendente clarividencia, Bacon establece que el conocimiento y el poder humanos vienen a ser lo mismo, porque la conquista de la naturaleza sólo se logra si se la conoce.

El objetivo de la ciencia es justamente conocer la naturaleza, es decir, las causas. La lógica deductiva ha ayudado poco a penetrar en el conocimiento de la naturaleza, fruto de la inducción, distinta de la deducción, de cuyos principios generales considerados como verdaderos se infieren proposiciones intermedias. La inducción baconiana, distinta de la aristotélica, verificada mediante simple enumeración de casos particulares, elabora *tablas* de los casos en que un evento determinado se efectúa, o no se efectúa. Estas pueden ser de *presencia* (indican las condiciones en que el evento se efectúa); de *ausencia* (las condiciones en que no se efectúa) y *comparativas* o *graduadas* en que el fenómeno aparece con grados de diversa intensidad. Con estas *tablas* o registros puede esbozarse una primera hipótesis sobre la naturaleza del fenómeno; éste se someterá luego a experimentos de diverso tipo hasta llegar al experimento esencial, clave de si la hipótesis es aceptable o no. Si ésta resulta verdadera, se ha logrado el objetivo, es decir, la esencia o forma del fenómeno estudiado. De esta guisa, Bacon trata de reglamentar el proceso científico sometiéndolo a un constante control experimental, aunque no llegó a incluir en aquél el cálculo matemático. Por eso, la doctrina baconiana no ejerció mayor influjo en la evolución de la ciencia, gloria reservada a Galileo Galilei (1564-1642). No por eso puede negársele a Bacon ser el iniciador de la actitud científica en lo que se refiere a cernir cuidadosamente los hechos, formular hipótesis de trabajo, evaluarlas y reelaborarlas con rigor y, sobre todo, unir indisolublemente la ciencia y la técnica con el intento de hacer al hombre señor de la naturaleza por la aplicación práctica de los principios científicos.

Digno también de mención es su empeño por arrancar toda clase de prejuicios o ídolos, como llama a los inherentes a la naturaleza humana; los

[1] *Nuevo Organo*.

peculiares de cada individuo, consecuencia de su educación; los de la plaza, nacidos de la influencia del lenguaje y los del teatro, lastre de los sistemas filosóficos inaceptables, a los cuales añade especialmente la sofística, el empirismo ingenuo y la superstición (Abbagnano, 1978, *2*, pp. 152-162).

2. La ilustración inglesa

Casi a un siglo de distancia, Locke (Copleston, 1975, *5*, pp. 70-139) recoge el estandarte del empirismo, tan gallardamente izado por su compatriota Bacon. La primera obra de Locke fue *An essay concerning human understanding*[2] (1671), fruto del anhelo de profundizar, en discusión con un grupo de amigos, sobre la clase de objetos que el entendimiento puede aprender. La duda metódica, introducida por René Descartes (1596-1650) pone, en primer plano de las preocupaciones científicas, la disputa de los fundamentos, certeza y extensión del conocimiento humano. Gottfried W. Leibnitz (1646-1716) trata el mismo problema en 1704 con sus *Nouveaux essais sur l'entendement humaine*[3] *(1704); George Berkeley (1685-1753) escribe (1709) la obra: Principles of human knowledge.*[4] En 1748 aparece el libro de David Hume (1711-1776), *Enquiries concerning the uman understanding and concerning the principles of morals*,[5] e Inmanuel Kant (1724-1804) intenta resolver definitivamente el problema con su célebre obra *Kritik der reinen Vernunft*[6] (1781).

Locke confiesa que escribió el *Ensayo* a retazos, con largos paréntesis de abandono, y cuando su estado de ánimo y la situación se lo permitían. No es de admirar que la obra se resienta de repeticiones, inconsistencias y uso de distinta terminología. No distingue claramente dos problemas: el origen de las ideas, cuestión psicológica, y la naturaleza del conocimiento cierto, cuestión epistemológica (Hirschberger, 1978).

La investigación del origen de las ideas ocupa los libros primero y segundo del *Ensayo*. No existen, contra Descartes, ideas innatas en nuestra mente, ni en el orden teórico ni en el orden práctico o moral, porque si las hubiese, aparecerían claramente en los niños, siendo así que hay que sugerírselas a todos por vez primera, empresa frecuentemente inútil, pues algunos adultos carecen aún del conocimiento de los primeros principios de identidad y contradicción. Nuestra mente es como página en blanco. Las

[2] *Ensayo sobre el entendimiento humano.*

[3] Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano.

[4] *Tratado sobre los principios del conocimiento humano.*

[5] *Una inquisición respecto del conocimiento humano y de los principios de la moral.*

[6] *La crítica de la razón pura.*

ideas se adquieren por la experiencia del sentido externo (sensaciones particulares) y del sentido interno o reflexión. Locke describe la idea:

> [...] lo que constituye en nuestra mente el objeto del entendimiento y comprende ... fantasma, noción, especie o cualquiera otra cosa en que pueda emplearse la mente al pensar (I, 1, 8).

Distingue asimismo diversos tipos de ideas, entre las cuales sobresalen las universales (“general ideas”) obtenidas por abstracción, mera función simplificadora de imágenes y nombres. Locke no ofrece ningún criterio objetivo para determinar qué debe retenerse como esencial en el objeto y qué desecharse por accesorio.

Su concepto de abstracción prepara el terreno para la teoría asociacionista de Hume cuyo elemento primordial no es el contenido objetivo trascendental sino *el aspecto* subjetivo de las ideas. Locke compara la formación de las ideas en la mente con el movimiento de los átomos, evidente influjo recibido de Pierre Gassendi (1592-1655), durante su estancia en París.

Por lo demás, Locke sigue usando el lenguaje propio del realismo: alude a la sustancia, los modos y las relaciones. Habla de los grados de conocimiento y certeza en cuyo ápice está la intuición, el modo de conocer más claro e irresistible; luego le sigue la demostración, conocimiento de la identidad (material las más de las veces, como entre la blancura y el azúcar) o no identidad de dos ideas entre sí, pero no de manera inmediata sino por ideas intermedias. El tercer grado de certeza lo constituye el conocimiento sensible de seres finitos particulares.

Locke era enemigo de todos los extremismos. Sostiene todavía, aunque con elementos deleznables, un realismo epistemológico, por cuanto supone la trascendencia gnoseológica del conocimiento. Sin embargo, ha sembrado de minas el campo de la filosofía con la tenue distinción entre ideas compuestas e ideas universales, con la insistencia en la experiencia sensible como fuente del conocimiento (Copleston, 1975, *5*, p. 80), que otros considerarán única, con el papel de la abstracción y, finalmente, con el ambiguo concepto y el superficial análisis del principio de causalidad. Su compatriota Hume, al recorrer ese campo, hará saltar las minas, y ofrecerá a los pensadores contemporáneos y venideros una idea de sustancia (el alma), como haz de percepciones en perpetuo flujo y movimiento, y la causalidad, como percepción simple de la sucesión, la cual una vez aprendida de modo regular, crea el hábito de esperar el segundo movimiento después de observado el primero. Hume no hizo más que inferir las consecuencias

lógicas de los postulados de Locke hasta llegar al escepticismo epistemológico (Losee, 1979).

La aportación de Locke a la ilustración no quedó confinada a la teoría del conocimiento. En el mismo *Ensayo* estudia también temas éticos. Su posición fundamental es eudemonista-utilitarista. Las cosas son buenas o malas sólo en relación con el placer o el dolor. Llámese bueno lo que es apto para causar o acrecentar el placer o disminuir el dolor humano. Lo que mueve el deseo es la felicidad y sólo ésta, principios repetidos más tarde por Jeremy Bentham (1748-1832) en la obra: *An introduction to the principles of moral and legislation*[7] (1789).

Las ideas de Locke (Blanco, 1977) respecto del gobierno se hallan formuladas en*: Two treaties of civil government and a letter of toleration*.[8] El primero rebate la teoría del derecho divino (González Uribe, 1972, p. 628) de los reyes expuesta en la obra *Patriarcha*[9] (1680) de Sir Robert Filmer, teoría que Locke lleva a sus más ridículas consecuencias y cuya proposición principal es ‘‘que los hombres no son libres por naturaleza’’. Locke rechaza vehementemente tal doctrina, y mantiene en el segundo *Tratado sobre el gobierno civil,* que los hombres en el estado de naturaleza primitiva (antes de la constitución del poder político) son libres e iguales. No hay sujeción ni preeminencia. Cada uno es dueño y juez de sí mismo. Todos buscan su propia felicidad. Existe una ley natural que obliga a todos; es la recta razón que recuerda a cada uno la obligación de mirar a los demás hombres como libres e independientes y no ocasionarles molestia alguna en su vida, salud, libertad y propiedad. Pero ni en ese estado la libertad consiste en vivir como a uno le plazca (II, 4, 22). Para evitar la guerra –el recurso a la fuerza para obtener lo que la norma natural prohíbe– los hombres se organizan en sociedades y encargan a un poder la vigilancia de su propia libertad.

Al admitir la existencia de una ley natural, obligatoria en conciencia independientemente del Estado, Locke acepta la existencia del derecho natural de conservar la propia vida, así como el derecho a la libertad con los correlativos deberes. Como el hombre tiene derecho a su propia conservación, tiene por lo mismo derecho a las cosas necesarias para este fin. El título de la propiedad privada es el trabajo.

El individualismo político de Locke reviste tres aspectos: 1) el poder político reside en el pueblo, y puede ser reasumido por los individuos, pues los derechos naturales son inalienables; 2) el Estado no tiene otra misión

[7] *Una introducción a los principios de la moral y la legislación*.

[8] *Dos tratados sobre el gobierno civil y una carta de tolerancia*.

[9] *Patriarca*.

que servir a los individuos y velar por su bienestar común, particularmente su propiedad; 3) el poder político debe dividirse en poder legislativo y ejecutivo, y ambos equilibrarse y frenarse mutuamente (Macpherson, 1970).

Si el poder estatal resulta tan temible, ¿para qué fundar el Estado? Porque en el estado natural cada uno era su propio juez, y esta situación implica el peligro de guerra de todos contra todos. Para evitar tal escollo, se despierta el interés por la ley común. Pero al mismo tiempo, con el fin de reducir la supremacía del Estado y mellar su filo autoritario, se lo declara originado de la voluntad de los particulares y de ésta dependiente.

Locke es el representante clásico del liberalismo. Para salvar la libertad humana, escribió su tratado contra la concepción patriarcalista de Filmer, y desarrolló su idea del control social, según el cual la legitimidad del Estado depende del voto individual y aquél tiene la misión de velar por el provecho y seguridad de los individuos. Charles de Secondat, barón de Montesquieu (1689-1755), llevó al continente las ideas de Locke y las perfeccionó con la adición de un tercer poder, el judicial.

La tradición británica de la libertad individuaI es muy añeja. Se remonta a la *Magna charta libertatum*[10] (1215), arrancada por los barones en Runnymede a Juan Sin Tierra (1167-1216) con el apoyo de los londinenses. Este documento prescribe en esencia que el rey debe gobernar según la ley, no según su capricho. Carlos I (1600-1649) experimentó con la pérdida de la propia vida, que el capricho no era precisamente la forma adecuada de gobernar. No es posible hablar del liberalismo político de Locke sin dejar de mencionar a Adam Smith, representante del liberalismo económico. Smith se interesaba en averiguar las leyes naturales en todo. En su obra *The wealth of nations*[11] (1776) adopta a los fisiócratas, pero su obra resulta convincente. Establece con toda razón que ni la agricultura ni la minería son fuente de riqueza sino el trabajo, y urge que se dé libertad plena a la economía sin trabas de partido.

Además del empirismo y liberalismo, la ilustración incluye otra nota: el deísmo, la fe en un Dios cuyo concepto, elaborado de acuerdo con las grandes leyes de la física, excluía por indigna cualquier relación de Dios con el mundo. Una vez puesta en marcha la máquina del universo, sostenían los deístas, Dios se había retirado a sus eternas mansiones, para no ocuparse más en el funcionamiento de su obra. Si la religión revelada habla de intervenciones o dones sobrenaturales, se refiere a cuestiones simbólicas.

[10] *Carta magna de las libertades.*
[11] *La riqueza de las naciones.*

La verdadera religión descansa en la razón. Por consiguiente, el cristianismo es tan antiguo como la humanidad. La Biblia no es más que la presentación de la religión adaptada a la mentalidad de los pueblos primitivos. Así lo enseñan desde Herbert of Cherbury (1648) hasta John Toland (1649) en la obra *Christianity not Mysterious*[12] y Mathews Tindal (1730) en su tratado: *Christianity as old as creation or the Gospel, a republication of the Religion of Nature*.[13]

3. La ilustración francesa (Copleston, 1975, *6*, pp. 16-102 y Abbagnano, 1978, *2*, pp. 352-387)

La ilustración francesa prolonga ciertamente las características de la inglesa hasta el radicalismo. Del empirismo resbala en el materialismo; desde el deísmo racionalista salta al ateísmo. La iglesia católica es blanco favorito de sus ataques cáusticos, más encaminados a destruirla como elemento extraño en la civilización contemporánea, que a corregir sus reales y pretendidos defectos. El liberalismo se transforma en grito revolucionario para acabar con todo vestigio del antiguo régimen absolutista sembrado de odiosos privilegios y favorecedor de una injusta y caprichosa distinción de clases sociales.

Pierre Bayle (1647-1706), autor del *Dictionnaire historique et critique*[14] (1695-1697), encabeza el grupo de pensadores de la ilustración francesa, y ofrece con su obra un modelo superado más adelante. Bayle, además de separar la razón de la religión, contagia al lector de su actitud de sombrío escepticismo, y divorcia la moralidad de la religión, con lo cual desemboca en el concepto de un ser humano autónomo sin necesidad de profesar credo religioso alguno para llevar una vida virtuosa.

La obra y el pensamiento de Bayle fueron superados con la publicación (1751-1780) de la *Éncyclopédie ou dictionnaire raisonné des arts et des metiers*,[15] sugerida por una traducción francesa del *Dictionary* de Chambers. La *Éncyclopédie*, dirigida por Denis Diderot y Jean L. d'Alembert (1717-1783), es el cofre literario de ideas y principios de la ilustración francesa. A pesar del título, la *Encyclopédie* difiere de las actuales, de cuya concisión, precisión y riqueza de información sistemáticamente ordenada, carece por completo.

[12] *La cristiandad no misteriosa*.

[13] *La cristiandad tan antigua como la creación o el evangelio, una republicación de la religión de la naturaleza*.

[14] *Diccionario histórico y crítico*.

[15] *Enciclopedia o diccionario razonado de artes y oficios*.

A pesar de sus graves defectos, la *Éncyclopédie* constituye una obra de capital importancia, cuyo objetivo era no sólo suministrar información sino también guiar la opinión. No hay duda de que a través de evidentes diferencias de tono y de doctrina, de dominio del tema y de estilo, la *Éncyclopédie* aparece como enemiga de la iglesia y del sistema político existente. Constituía un vigoroso manifiesto de los libres pensadores, y su influjo provenía más de la doctrina de sus artículos que de su valor científico y literario.

Quien encarna con mayor plenitud el espíritu de la ilustración francesa –entre otros pensadores de la época como Julien de la Mettrie (1709-1751), Paul Henri d'Holbach (1723-1789), Claude-Adrien Helvetius, Étienne Bonnot de Condillac (1715-1780) y George Cabanis (1757-1808)– es François-Marie Arouet (Voltaire) (1694-1778). Escritor brillante, gran defensor de la razón, de la tolerancia y de los derechos humanos, Voltaire no fue ni pensador original ni científico, pero poseía en alto grado el envidiable arte de cautivar a los hombres. Dirigió sus mordaces ataques contra el régimen absolutista de Luis XV (1710-1774) y la supuesta y real intolerancia de la iglesia católica. Sus ironías más cáusticas las reservó para los jesuitas y los jansenistas. Voltaire no fue ateo, sino deísta, partidario de una religión natural al estilo de los librepensadores ingleses, y de un Dios personal e indiferente a los azares del hombre. Está tan persuadido de la necesidad de Dios, cuya existencia prueba por el orden del universo y la contingencia de los seres todos, que exclama: "Si Dios no existiera, habría que inventarlo". La religión es sólo fe, necesidad ciega nacida de motivos pragmáticos. Voltaire compendia brillantemente en sus escritos (la edición Beauchot, 1829-1834 ocupa 70 volúmenes) el espíritu de la ilustración francesa.

Además de estos escritores, portaestandartes del deísmo, de la primacía de la razón, del progreso de la ciencia y adversarios jurados de la iglesia católica, es preciso citar a Montesquieu, de influjo duradero en el campo político con su célebre obra *De l'esprit des lois*[16] (1748). La mentalidad abierta y exenta de prejuicios del autor ofrece en esta obra una visión lúcida de lo que significa el derecho en los pueblos. Estudia la dependencia entre las varias legislaciones y las condiciones sociales, religiosas y aun climáticas de los pueblos. Establece como supremo principio político el bienestar del pueblo y la libertad de los ciudadanos, y se manifiesta partidario de la monarquía constitucional como la forma más perfecta de gobierno. Divide el poder del Estado en tres ramas: legislativa, ejecutiva y judicial que se controlan y equilibran mutuamente. De Locke, Montesquieu había aprendido las ideas liberales, pero las llevó a su perfección y las difundió por

[16] *Del espíritu de las leyes*.

todo el mundo. Montesquieu educó políticamente al pueblo francés, e influyó de modo capital en la formación de la gran democracia norteamericana, organizada en 1774 con los tres poderes, la primera nación en adoptar el esquema del político francés.

El influjo de los pensadores franceses no se restringió a las cuestiones religiosas científicas y políticas. Se extendió a la economía con François Quesnay (1694-1774), médico de Luis XV, y estudioso también de las cuestiones económicas, tema al cual dedica algunos artículos en la *Éncyclopédie*, así como las obras: *Maximes générales de gouvernement économique dún royaume agricole*[17] (1758) y *Tableau économique avec son explication, ou extract des économies royales de Sully.*[18]

Quesnay sostiene que el mercantilismo es erróneo y perjudicial. La riqueza de una nación proviene de la minería y agricultura. Los manufactureros y comerciantes sólo cambian y transforman la riqueza. Las restricciones sobre el comercio y la manufactura son innaturales, y socavan los intereses económicos más altos, los de la agricultura. El refrán básico de la nueva economía es el ‘‘laissez-faire’’.[19] No todos los fisiócratas estaban de acuerdo en acentuar la producción agrícola frente a la industria y el comercio (Scheifler, 1969).

Anne Robert Jacques Turgot, ministro de Marina e intendente general (equivalente a ministro de Hacienda), era amigo de Voltaire y de Quesnay, Gournay, Dupont de Nemours y otros economistas de la escuela fisiocrática. Comparte las ideas de Quesnay acerca de la tierra como única fuente de riqueza, y también aboga por la libertad completa del comercio y la industria.

Sus preocupaciones se extendían más allá de la economía. En el artículo sobre ‘‘Existence’’ en la *Éncyclopédie* indica que lo dado es una multiplicidad de fenómenos cuyas relaciones mutuas cambian constantemente tanto en el interior del ser humano como en el mundo externo. La ciencia debe ocuparse en describir tales fenómenos. El problema acerca de qué es la existencia en sí misma rebasa a la ciencia que no trata de ‘‘cuestiones últimas’’. Es más, adelanta una interpretación positivista de la historia. A diferencia de la historia animal, la historia humana manifiesta una constante: el progreso, cuyos logros en una generación son recogidos, enriquecidos y rebasados por la siguiente. Con todo, pueden notarse tres fases principales del avance intelectual de la especie humana: religiosa, filosófica o metafísica y científica. En esta última, las matemáticas y las ciencias naturales triunfan

[17] *Máximas generales del gobierno económico de un reino agrícola*.

[18] *Tabla económica con su explicación o Extracto de las economías reales de Sully*.

[19] Dejar hacer.

sobre la especulación metafísica y permiten echar los fundamentos del avance científico ulterior con nuestras formas de vida social y económica. De esta guisa, Turgot anticipa la interpretación de la historia generalmente conocida como obra de August Comte (1798-1857) (Copleston, 1975, *6*, p. 64).

Pero a pesar de los méritos innegables de todos estos pensadores, ninguno iguala en importancia a Jean Jacques Rousseau, personaje versátil y contradictorio, literato, político y sociólogo que, si bien en algunas facetas de su vida parece pertenecer a la ilustración, es más bien un declarado romántico (Creighton, 1961).

Tres son las obras más importantes de Rousseau: *Discours sur les arts et les sciences*[20] (1749), iniciado con estas palabras: ‘‘Es un noble y hermoso espectáculo ver al hombre levantarse a sí mismo desde la nada, por así decirlo, con su solo esfuerzo’’. Se esperaría obviamente un elogio de los beneficios de la civilización. Sin embargo, Rousseau desata un ataque violento contra la sociedad civilizada. Contrasta la naturalidad y bondad innatas del hombre primitivo con la artificialidad y maldad adquiridas del hombre civilizado. Describe en este discurso las delicias de una vuelta a la naturaleza. Todos los hombres deben ser libres e iguales. No debería haber guerras, impuestos, leyes ni filósofos que engañen a los pueblos.

En *Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité*[21] (1753) narra cómo la vanidad, codicia y egoísmo se habían alojado en los corazones de los salvajes simples, cómo los más fuertes se habían apoderado de la tierra y forzado a los débiles a reconocer el derecho a la propiedad privada. La tiranía sobre el débil es el origen de la desigualdad entre los hombres, y la propiedad privada ha sometido al género humano a la servidumbre y a la miseria.

El *Du contrat social*[22] (1761), quizá la obra más célebre de Rousseau, ha influido en la mentalidad moderna de modo incalculable, influjo que depende en buena parte del estilo del autor. Dice Belloc (1967, pp. 28-29).

> Fue su elección de palabras francesas y el orden en que las dispuso lo que le dio su enorme ascendiente sobre la generación que era joven cuando el ya envejecía... Y creo que no es excesivo afirmar que jamás en la historia de la teoría política una teoría política ha sido presentada tan lúcidamente, con tanto poder de convicción, con toda concisión y exactitud como en este maravilloso libro.

[20] *Discurso sobre las artes y las ciencias.*

[21] *Discursos sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres.*

[22] *Del contrato social.*

En él se dice todo lo que concisamente puede decirse acerca del fundamento moral de la democracia, a pesar de que autores como S. Roberto Belarmino (1542-1621), Juan de Mariana (1536-1624) y Francisco Suárez (1548-1617) (*De Legibus*,[23] 3, 4, núm. 1-5), lo habían expuesto en sus doctos tratados.

La esencia del *Contrato* es que todo gobierno ejerce sus poderes en virtud de un convenio establecido por los hombres en estado natural y mudable. Por tanto, Rousseau distingue con gran sutileza entre la voluntad general (la que tiene en cuenta el bien común) y la voluntad de todos, que en un plebiscito puede votar una ley dañina.

4. LA ILUSTRACIÓN ALEMANA (ABBAGNANO, 1978, *2,* pp. 398-412 Y HIRSCHBERGER, 1978, pp. 153-156)

Se caracteriza por una conciencia secularizada del yo, herencia del renacimiento, para la cual el hombre resulta más interesante que el universo. Establece la primacía de la psicología que desaloja a la metafísica. Christian Thomasius (1655-1728) encarna esta tendencia de no ver más que al hombre y la ley impulsiva de su vida. Thomasius lo describe psicológicamente, y descubre en él un ser sensible, animado de instintos en pos del propio provecho y utilidad.

Describe el orden jurídico, según el concepto del hombre arriba delineado, como un orden vital de instintos y afectos dominados por la idea clave de la utilidad. Los instintos fundamentales del hombre: codicia, concupiscencia y orgullo, lo impulsan a no ver más que por sí mismo. De ahí que el orden jurídico sea necesario. El derecho, como fuerza coactiva venida de fuera, pone orden en las pasiones humanas. El derecho no consiste en una obligación interior de conciencia derivada de principios trascendentales, sino en la utilidad de la suma total de los individuos, equilibrada y aplicada por las medidas coactivas del Estado.

La doctrina de Thomasius entronca con el utilitarismo de Locke y mucho más con el de Jeremy Bentham. A diferencia de sus colegas franceses, Thomasius no es irreligioso. Por el contrario, manifiesta un cálido sentimiento religioso, si bien carente de fundamento racional. La religión es ajena al mundo, y así la ilustración alemana escinde al hombre. Lo hace buscar la felicidad cifrada en la utilidad y, al mismo tiempo, lo invita a encerrarse en su torre de marfil (Creighton, 1961).

[23] *Sobre las leyes*.

Sólido apoyo recibió la ilustración del pietismo. Desde Martín Lutero (1483-1546), que había fulminado con sus anatemas la metafísica, muchos compatriotas suyos empezaron a buscar a Dios por las vías del corazón y del sentimiento. La religión no está fuera, se encuentra en el corazón del hombre.

Podría citarse a otros autores alemanes partidarios de la ilustración. Sin embargo, no es necesario para el propósito de este capítulo, ya que no tienen influencia en el pensamiento de la ilustración en la Nueva España.

5. Características de la ilustración

Si se quiere caracterizar la ilustración con una única nota, puede decirse que su sello es el humanitarismo, la preocupación absorbente por el bienestar de los hombres expresada en actividades y reformas sociales, distinto del humanismo, posición filosófica centrada en los intereses y valores humanos. El humanitarismo dio origen a una nueva cepa de científicos –los científicos sociales– y al desarrollo consiguiente de la ciencia social, tan importante en las décadas siguientes (Hayes, 1953, pp. 414-415).

El humanitarismo fue estudiado en muchos aspectos: en la sociedad por Rousseau, en economía por A. Smith, en leyes por César de Becaria (1738-1794) y Bentham, en ética por Kant, en religión por Voltaire y John Wesley (1703-1791) el cual, mientras estudiaba en Oxford, se convirtió en jefe de un grupo denominado ‘‘los metodistas’’ por abstenerse metódicamente de diversiones frívolas.

Con este panorama a ojo de pájaro se puede ya hablar del fenomenalismo. Kant, uno de los grandes pensadores de la humanidad, se había dedicado a resolver el gran problema epistemológico de si la mente humana es capaz de conocer la cosa en sí (el número) o sólo la apariencia (el fenómeno). La conclusión de la *Crítica de la razón pura* encierra una lúgubre negativa: sólo conocemos el fenómeno y, por tanto, la metafísica es imposible junto con la religión.

Tres son las raíces del fenomenalismo: el empirismo inglés, el escepticismo y el materialismo franceses y el kantismo con su desoladora conclusión de que sólo se conoce el fenómeno. El conocimiento humano se había contraído a los estrechos límites del mundo fenoménico. El progreso creciente de las ciencias naturales, con su serie de clamorosos éxitos en explicar los fenómenos y reducirlos a leyes, no hizo sino reforzar la conclusión kantiana: el interés por el fenómeno, lo único que con certeza se conoce.

La tempestad de la revolución francesa había venido formándose con nubes provenientes de diversos rumbos. La muerte de Luis XV después de un largo reinado (1715-1774) precipitó la crisis, no tanto por el despotismo del gobierno del monarca sino por sus arbitrariedades y eficiencia nula. Cuando Luis XVI (1744-1792) convocó a elecciones a los Estados Generales (nobles, clérigos y plebeyos) (1788-1789), la ocasión de un arreglo pacífico se había esfumado. El tercer estamento, de los plebeyos, cobró gran fuerza política debido al hambre que sufría el pueblo. En junio 17 de 1789 se proclamó el tercer Estado –los plebeyos– en la Asamblea Nacional, y juró ésta que no se disolvería hasta que se redactase una nueva constitución, juramento que marcó el fin de la monarquía absoluta y el principio de la soberanía popular.

Baste decir que la constitución, inspirada en la separación de poderes de Montesquieu, entró en vigor en 1791. La vieja forma de gobierno absoluto, las antiguas divisiones territoriales, el sistema judicial inmemorial, los rancios privilegios eclesiásticos y, sobre todo, el sistema abominable de posesión de la tierra –servidumbre y feudalismo– fueron destruidos para siempre. Asimismo, perecieron los legendarios gremios.

De las cenizas de este gran incendio emergieron los nuevos rasgos políticos y sociales del siglo XIX. Entre éstos cabe señalar los siguientes:

1) *El individualismo.* Anteriormente, la célula de la sociedad estaba constituida por el gremio, la familia, la clase, la universidad, la iglesia. Ahora el pilar venía a ser el individuo. Antes las libertades pertenecían a los grupos. Ahora eran propiedad del individuo. De ahí arranca el individualismo exacerbado que caracteriza la época contemporánea.

2) *El secularismo.* Este proceso, iniciado en el renacimiento, se refiere a una triple relación entre: 1) fe religiosa y conocimiento; 2) la iglesia y el Estado y 3) este mundo y el otro como fin del hombre. Como se ha visto por el resumen filosófico anterior, ya desde el siglo XVI había empezado la ciencia a proclamar su independencia respecto de la fe religiosa. El desventurado proceso de Galileo no hizo más que confirmar en el ánimo de los científicos la necesidad de esta emancipación. El fenomenalismo kantiano la consuma teóricamente. La relación entre iglesia y Estado sufrió una transformación. La revolución estableció la separación entre ambos. Proclamó que la religión era asunto de cada individuo, y sólo incidentalmente del Estado. Se abolió el concordato y con él los privilegios de que gozaba la iglesia en la educación, la administración de la justicia y aún el pago de impuestos (el diezmo). De ahí se derivó una ideología, no sólo la emancipación de la exagerada tutela religiosa, sino una actitud respecto de la vida

como si no tuviese ningún fin ulterior: el secularismo en su aspecto de cosmovisión (Keller, 1978, pp. 272-293).

3) *El nacionalismo*, o sea, el principio de que el Estado nacional es la forma más alta de organización social y política y exige la lealtad de todos los individuos. Antes, ésta se manifestaba más bien hacia el rey. Desde la revolución francesa la lealtad se orienta hacia el nacionalismo democrático. La bandera del país suplanta el real emblema (Hayes, 1953, pp. 572-573).

Los ideales de la revolución francesa traspusieron luego las fronteras de Francia prendidos en las bayonetas de los ejércitos republicanos que defendían las conquistas sociales de la revolución en contra de Austria, Cerdeña e Inglaterra. Más tarde, el prestigio de un joven general francés, Napoleón Bonaparte I (1769-1821), ayudó a la difusión de las ideas revolucionarias: 1) *Libertad*: con sus consectarios prácticos de que el pueblo y no un déspota era el soberano. El ciudadano debía poseer libertad de conciencia, culto, expresión, publicación y propiedad; 2) *Igualdad*: con la abolición de privilegios de cualquier índole, el fin de la servidumbre y la supresión del sistema feudal. Todos los hombres eran desde ese momento iguales ante la ley, y todo hombre debía tener oportunidades idénticas respecto de cualquier otro hombre en la búsqueda del bienestar y la felicidad, y 3) *Fraternidad:* el símbolo de la hermandad idealística, responsable de hacer el mundo más feliz y más justo, santo y seña del nuevo nacionalismo (Hayes, 1953, pp. 532-533) .

Con la constitución francesa de 1795, existían ya dos repúblicas organizadas de acuerdo con el *Contrato social* de Rousseau y la separación de poderes introducida por Montesquieu: Los Estados Unidos de Norteamérica (1774) y la misma República Francesa (1792) . En 1812, mientras el duque de Wellington (1769-1852), con tropas españolas y británicas ganaba una importante victoria en Salamanca, capturaba después Madrid y empujaba a José Bonaparte (1768-1894) y a los franceses a Valencia, un grupo de españoles, imbuidos de las ideas de la Revolución Francesa, se reunió en Cádiz y redactó una constitución para España, la cual llegó a ser modelo de otras constituciones liberales en el sur de Europa. La constitución de Cádiz reconocía que España sería siempre católica, pero suprimía la inquisición y secularizaba la propiedad eclesiástica. Wilson (1972) ha descrito la metamorfosis sufrida por la Revolución Francesa en los escritos del siglo XIX y ha rastreado en éstos el origen de algunas de las ideas de Karl Marx (1818-1883).

6. La ilustración española

La misma católica España no quedó inmune a la penetración de la ilustración, si bien ésta, al tramontar los Pirineos, adquirió, junto con su fe básica en la razón humana para conocerlo todo y lograr así el progreso del hombre y de la sociedad, otras características. Fue menos radical y más acomodaticia ante la idiosincrasia del pueblo español. De sus dos grandes tendencias, empirismo y liberalismo, acentuó esta última. Sus representantes más importantes fueron Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764), Pedro Rodríguez, conde de Campomanes (1723-1803) y Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). El primero, benedictino gallego, fue profesor de la Universidad de Oviedo por más de 40 años. Su obra *Teatro crítico universal*, o *Discursos varios en todo género de materias para desengaño de errores comunes* (1726-1740, 8 tomos) y *Cartas eruditas o curiosas* (1741-1760, 5 tomos) expone las causas del atraso de España en las ciencias naturales: el corto alcance de algunos profesores, la prevención exacerbada contra toda novedad, la persuasión de que todo lo nuevo no es más que curiosidad inútil, la oposición a Descartes y el celo indiscreto, alerta siempre para considerar toda novedad como amenaza contra la religión (Hirschberger, 1978, pp. 464-466). Conocedor de las opiniones de algunos de los principales representantes de la ilustración, se mostró desconfiado y escéptico.

Más influjo ejercieron Campomanes y Jovellanos por su condición de ministros reales en varias ocasiones. Campomanes (*Discurso sobre la educación popular*, 1775) y su apéndice, critica los gremios, responsables en buena medida del atraso y decadencia de la industria española por la desmedida atención a las técnicas o procedimientos y su olímpico descuido de la calidad de los productos, siempre a la zaga en el mercado. Había que permitir el libre juego de intereses en la sociedad, la competencia y la iniciativa, motor del progreso. El conde favoreció la industria y fomentó las sociedades de *Amigos del País*. Por otra parte, acomodó las ideas ilustradas a la mentalidad española y resguardó el poder real de toda instancia opuesta a éste como la iglesia o la nobleza. Jovellanos aparece como el reformador más moderado. No pretende un cambio radical de gobierno. Sostiene que los medios reformadores deben estar dirigidos a mejorar no a destruir. Ataca el poder absoluto del monarca y sostiene que las Cortes deben limitar la autoridad real (Jovellanos, 1935, *1*, pp. 648-649), así como también reprueba la escolástica decadente cuya aportación al progreso de las ciencias era nula, y señala la necesidad de cultivar las ciencias naturales, razón de ser del progreso de otros pueblos. En la

Memoria sobre educación pública, o sea, *Tratado teórico práctico de la enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños* (1802), consideraba primordial el problema de la educación. La educación debe uniformarse y seguir un mismo método. Las matemáticas, física, química, historia natural, y el método fundado en el ejercicio de la razón y no de la autoridad ni la memoria (Artiñano y de Galdácano, 1913, p. 164) son recomendables. La instrucción debería ser libre, abierta y gratuita, los planteles habían de distribuirse adecuadamente de suerte que no quedaran grupos en la ignorancia. Jovellanos aboga por la creación de bibliotecas, museos, etc., así como por la libertad de imprenta. Intuía con más claridad el papel de la educación en la reforma social (Jovellanos, 1935, *1,* pp. 51-174), medio seguro para promover el progreso de las naciones. Además, estudia el problema agrario y expone en sus *Memorias* los medios necesarios para lograr el resurgimiento de la agricultura: repartición de las tierras de acuerdo con las necesidades de cada persona. Así cada uno tendría interés en palpar el fruto de su propio trabajo y la difusión entre los campesinos de nuevos procedimientos e instrumentos junto con la atención a los problemas del riego (Jovellanos, 1930, pp. 200-223; Jovellanos, 1956, *3,* pp. xiii-xv; liii-lviii).

Gracias a éstas y otras providencias, fue formándose un ambiente favorable a los progresos de la ciencia en la segunda mitad del siglo XVIII. Se advertía más apertura para las nuevas doctrinas, mayor curiosidad, más atención a la observación y experimentación y menor preferencia por la autoridad. Con la asunción de Carlos III (1716-1788) al trono de España (1759), estas ideas cundieron con más fuerza. Se fomentó el bien público, se descentralizó el gobierno, se crearon Secretarías de Estado, se limitaron los gremios, se inició un reparto de tierras, se enajenaron los bienes raíces pertenecientes a hospitales y cofradías, y se favoreció el comercio y la industria. EI rey creó la orden de Carlos III la cual quebrantó el antiguo sistema nobiliario, pues establecía como requisito para pertenecer a ella sólo el talento y la buena conducta sin miramiento al linaje. Añadió a ésta la ordenanza que señala la dedicación al comercio y la industria compatibles con la hidalguía (Sarrailh, 1957). Por otra parte, diluyó el poder de la iglesia por el patronato real y asestó un golpe de incalculables consecuencias a la cultura con la expulsión de los jesuitas de todos los dominios españoles (1767). En su tiempo, se adoptaron teorías económicas para un país sin clase media preparada para la revolución industrial. La soberanía popular se limitó a aconsejar al rey en las Cortes. Fue, pues, una reforma superficial, no una revolución. Es cruel ironía de la historia que los pensadores jesuitas

españoles, Francisco Suárez y Juan de Mariana, quienes elaboraron la primera teoría de la democracia junto con el jesuita italiano San Roberto Belarmino –el poder reside en el pueblo quien lo confiere al rey– no tuvieron ninguna acogida en su propia patria. Las mismas ideas suscritas por Locke y Rousseau penetraron a España casi dos siglos después por los Pirineos. Esta posición era contraria del derecho divino de los reyes (la monarquía absoluta), propuesta por Dante Alighieri (1265-1321) *(De Monarchia*,[24] 1311) y elaborada por Marsilio de Padua (1290-1343) en el *Defensor Pacis*.[25] La doctrina de los jesuitas parte de Santo Tomás de Aquino (1225-1274) y de John de Salisbury (1110-1180) *(Policraticus)*[26] y enseña que la ley es obligatoria para el rey tanto como para el súbdito, y el rey y el tirano se distinguen porque el primero gobierna según derecho y el segundo de acuerdo con su capricho (González Uribe, 1972, pp. 623-634).

7. La ilustración en Nueva España

El imperio español trató de reproducir en sus territorios de ultramar la fisonomía de la metrópoli. Y era natural. Las costumbres, el modo de gobierno y la religión habían contribuido a la grandeza del imperio. ¿Para qué ensayar otros medios en aquellas lejanas tierras? Sin embargo, la semejanza no fue total, como tampoco se da entre padres e hijos. Hubo diferencias sutiles e inevitables provenientes de la geografía, economía y política de las nuevas regiones. Los reyes tenían el poder absoluto, nombraban a los virreyes, oidores, capitanes mayores y autoridades eclesiásticas, y regían las provincias de ultramar por el Consejo de Indias, cuyas funciones eran administrativas, legislativas y judiciales. El virrey decidía, era el ejecutivo, y en muchas ocasiones la urgencia del asunto impedía consultar a la metrópoli. España representaba la autoridad legislativa, la audiencia a la judicial y el virrey a la ejecutiva. Nueva España llegó a ser una sociedad estable una vez que sus inmensas regiones quedaron pacificadas y los indígenas sometidos por la espada y la cruz. Pronto sobrevino una situación de roce y conflicto entre los peninsulares, los que realmente detentaban el poder, y los criollos, generalmente discriminados, cuya manera de ser no inspiraba confianza. La semilla de la división estaba sembrada, y tarde o temprano produciría acerbos frutos. La vida intelectual de la colonia estaba dominada por las humanidades clásicas y la filosofía

[24] *Sobre la monarquía*.
[25] *El defensor de la paz*.
[26] *Policrático*.

escolástica. Esta, anquilosada desde fines del siglo XVII y convertida en juegos de ingenio, era totalmente incapaz de contribuir un adarme para el progreso del país. Hubo algunos intentos de reacción reformadora con Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695) y Carlos de Sigüenza y Góngora (1644-1700)) que no encontraron mayor acogida. Varios factores contribuyeron en el siglo XVIII a un despertar de la colonia más vivo quizá que el de la metrópoli, alejada como estaba aquélla de ésta por la inmensidad del océano. Estas fueron: 1) la crisis de la escolástica, vuelta totalmente de espaldas a la realidad; 2) la presencia de individuos excepcionales por su cultura y su inteligencia y 3) la mayor difusión del pensamiento ‘‘ilustrado’’, procedente de Europa. Este despertar no fue fácil ni cómodo. Chocó con obstáculos de todo género, ante todo con la organización monolítica de la colonia, copia de la metrópoli.

Seis jesuitas constituían el grupo extraordinario que impulsó fugazmente el adelanto filosófico y científico en la Nueva España: Diego José Abad, Francisco Javier Alegre, José R. Campoy, Agustín Pablo Castro, Francisco Javier Clavijero y Andrés de Guevara Basoazábal (Mayagoitia, 1945; Maneiro y Fabri, 1956; Navarro, 1948 y 1964).

Diego José Abad (1727-1779), profesor de filosofía en San Ildefonso y prefecto de estudios en San Pedro y San Pablo, ejerció, por el prestigio de que gozaba, un influjo decisivo en la renovación de los estudios. Su curso de filosofía: *Nascitura philosophia*[27] [s.f.] (3 vols.) perpetúa su acción directa en las aulas. Es más conocido por el poema *De Deo Deoque homine carmina heroica*[28] (Cesena, 1780). Participó en la junta sobre la reforma de estudios (1763) convocada por el provincial Francisco Cevallos. Los postulados de la junta eran: modernizar y depurar la filosofía, teología y ciencias, impartir, sin cursos formales, academias de ciencias y de lenguas modernas en todos los colegios de la provincia y suprimir el sistema de dictado adoptando libros de texto (Decorme, 1941, pp. 229-233). A dicha reunión asistieron también Campoy y Clavijero. Abad conoce ampliamente los sistemas modernos, los difunde y critica (Descartes y Gassendi), los acepta en la parte científica, y trata de conciliarlos con las doctrinas filosóficas tradicionales despojadas de todas las excrecencias añadidas por los comentaristas (Zambrano, 1977, *15*, pp. 31-33).

Francisco Javier Alegre (1729-1788) era el hombre más universal y erudito de la provincia. Dominaba varias lenguas: castellano, francés, hebreo, inglés, italiano, griego, latín y portugués. Como profesor de

[27] *La filosofía que surgirá.*
[28] *Poema heroico de Dios y de Dios hombre.*

filosofía guardó debidamente los límites de esa ciencia y de la teología, tradujo en armoniosos hexámetros latinos la *Ilíada* de Homero, escribió una geometría y la historia de la provincia jesuítica mexicana. Conocía a los científicos como Descartes, Nicolás de Malebranche (1638-1715), Galileo y otros, algunos enciclopedistas, y era "... el último jesuita que sabemos de cierto haya leído a Voltaire" (Decorme, 1941, p. 225) . Expone con valentía su pensamiento político y social. Lamenta la codicia y desórdenes de algunos europeos, tenaz rémora para la conversión de los indígenas. Trata del origen de la sociedad para llegar al de la autoridad. Al principio los hombres, agrupados en hordas, sin pactos y convenciones, vivían en lucha continua; la experiencia de la debilidad de los grupos pequeños y aislados y su impotencia para afrontar la violencia los induce a constituir una sociedad para cuya conservación se establece el poder público. No existe el derecho divino de los reyes. En el pueblo reside el principio de toda autoridad civil. El pueblo se la confiere al soberano el cual debe respetarla. El poder se funda en la naturaleza social del hombre. Existen diferencias de talento entre los hombres, a pesar de la igualdad esencial de su naturaleza; y aquélla no significa que los mejor dotados abusen de los menos dotados. La coacción física no constituye la esencia de la ley. El gobierno legítimo proviene del consentimiento popular y, por tanto, para que los hombres sufran alguna disminución de la libertad natural de que todos disfrutan por igual, menester es que intervenga su consentimiento o algún hecho que confiera a otros el derecho de quitársela aun contra su voluntad. Escribió una valiosa obra teológica; *Institutionum theologicarum libri XVIII*[29] (Boloña, 1776) (Méndez Plancarte, 1962, pp. 43-54; Zambrano, 1977, *15*, pp. 68-69).

José R. Campoy (1723-1777), sonorense, se había formado a sí mismo dentro de las nuevas corrientes, conservando siempre cierta libertad e independencia. Se convirtió en el director moral y ejecutivo del movimiento y orientó a sus colegas a lograr la renovación de las ciencias. Sostenía que la prosperidad de la colonia sólo se lograría con el rechazo de las teorías tradicionales y el cultivo de las ciencias modernas (Maneiro, 1956, p. 133; Zambrano, 1977, *15*, pp. 404-405).

Agustín Pablo Castro (1728-1790), cordobés (Ver.), es otro representante de esta actitud de renovación y aceptación de las ciencias experimentales. Enseñó la verdadera doctrina de Aristóteles (384-322 a.C.), y aunque no explicó abiertamente las ideas de Descartes, Leibnitz, Isaac Newton (1642-1727), Bacon y otros, las conoció y se esforzó por renovar la enseñanza.

[29] *Dieciocho libros de instituciones teológicas.*

Escribió un *Cursus philosophicus ad usum scholarum Societatis lesu*[30] [s.f.] (Zambrano, 1977, *15*, pp. 471-473).

Francisco Javier Clavijero (1731-1787), veracruzano como Alegre, fue profesor de filosofía en Valladolid (1762); director, en parte, del movimiento innovador, presenta con mayor relieve los métodos de la ciencia moderna (Moreno, 1963, p. 183). Su enorme erudición abarcó las ciencias y la filosofía, la arqueología y la historia, las lenguas modernas y las indígenas. Cada vez más alerta a los profundos cambios de los medios ilustrados de Europa, se convirtió en decidido abogado de la reforma educativa en las escuelas jesuíticas de Nueva España. Su mentalidad moderna se refleja también en sus esfuerzos, como historiador, por defender América contra las críticas europeas y dar a conocer al mundo antiguo las realidades del nuevo. Las aportaciones del jesuita son hitos en la historia de la ilustración mexicana (Ronan, 1977, p. 544). Conocido por su *Historia antigua de México*, escribió también una *Historia de la Baja California*, el *Diálogo entre Filaletes y Paleófilo*, ariete contra el argumento de autoridad en la física y un *Cursus philosophicus diu in americanis gymnasiis desideratus*[31] (Ronan, 1977, pp. 373-374; Zambrano, 1977, *15*, pp. 496-498).

Andrés de Guevara y Basoazábal (1748-1801), guanajuatense, fue profesor de filosofía y autor de un curso de *Institutiones philosophiae*[32] usado como texto no sólo en México sino en España, aunque se ignoraba la condición jesuítica del autor. El marcó de modo perentorio la distinción formal y específica entre la filosofía propiamente dicha y las ciencias inferiores. Dentro de la misma filosofía, protestó contra las nimiedades y cavilaciones alambicadas, desterró el argumento de autoridad, y se mostró decidido partidario del método experimental, del discurso personal y de la crítica seria (Valverde y Téllez, 1913, *1*, p. 107; Ramos, 1976, p. 161; Palencia, 1972).

En conjunto, se distinguen por un hacer suyo el método propio de la ciencia, pues explican con toda claridad que "la experiencia", "los instrumentos", "las exactísimas observaciones" y "los experimentos" son los modos de conocimiento que deben emplearse en la física.

> Tanta es su predilección y amor por las ciencias que sólo puede entenderse aceptando que la verdadera física, afanosamente buscada por ellos, es la filosofía moderna que propagan. Fueron eclécticos, tanto en la exposición de las doctrinas

[30] *Curso filosófico para uso de las escuelas de la Compañía de Jesús.*
[31] *Curso filosófico por mucho tiempo deseado en los gimnasios americanos.*
[32] *Instituciones de filosofía.*

> nuevas como frente a las enseñanzas de los mayores... Pero los guía en todos estos procesos una actitud que pertenece a la modernidad: audacia para saber, el amor a la verdad (Moreno, 1963, pp. 191, 198-199).

Se advierte en sus obras un origen de la idea de nacionalidad. Aman entrañablemente a su patria tanto que, desterrados en Italia, prefieren ‘‘el pueblo de Tacuba a la culta Roma’’. Casi todos escriben sobre temas mexicanos, para dar a conocer la verdad de la historia nacional y la capacidad americana para apropiarse la cultura universal. Asimismo, y no es éste su menor mérito, son humanistas, pues, como dice Méndez Plancarte (1962, pp. V-VII), lo mismo afirman los derechos y los valores perdurables del hombre que descienden al estudio y remedio de sus necesidades concretas (Moreno, 1963, pp. 200-201).

No deja de ser trágico que estos hombres, consagrados al estudio, a la enseñanza y a la composición de estimables obras, deseosos del engrandecimiento de su patria, hayan sido expulsados, vilipendiados y perseguidos como peligrosos malhechores por un rey que se decía católico y que guardó celosamente, hasta el fin de su vida, el secreto de decisión tan cruel y destructora de la cultura de su imperio.

La antorcha de la ilustración, arrancada violentamente de manos de los jesuitas por la ‘‘pragmática sanción’’ de Carlos III, pasó a las de otros mexicanos ilustres.

José Antonio de Alzate (1729-1790) es uno de los científicos criollos más sobresalientes. Concluidos sus estudios en San Ildefonso, se dedicó a adquirir por propia cuenta conocimientos sobre filosofía moderna y ciencias naturales como astronomía, botánica, física, historia natural, matemáticas, medicina, química y zoología, no sólo en el aspecto teórico sino en las aplicaciones prácticas. El ambiente desfavorable de la época lo impulsó a defender y divulgar con entusiasmo ejemplar los progresos y descubrimientos de las ciencias con publicaciones periódicas desde 1768 hasta 1772. *El Diario literario de México, Asuntos varios sobre ciencias y artes, Observaciones sobre la física, historia natural y artes públicas* y *Las gacetas de literatura* difundieron en la colonia los vastos conocimientos del autor. No los presentó sistemáticamente, pues, él mismo señaló la imposibilidad de encasillar la naturaleza en la estructura de un sistema. Dos fines perseguía Alzate en su afán de difundir los conocimientos científicos: demoler la decadente filosofía escolástica, convertida en una manía de ergotizar sobre cuestiones abstractas y dar a conocer los avances de las ciencias naturales tan ignoradas en la colonia. Al mismo tiempo, pretende despertar en los mexicanos el interés e inquietud por la ciencia para aplicarla a las necesi-

dades de la patria. Concibe la ciencia al modo moderno cuyo objeto es la naturaleza estudiada por la observación y la experimentación (Moreno, 1953, pp. 371-389).

Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos (1745-1783) exalumno también de San Ildefonso, viaja por Europa para conocer por sí mismo el estado de las ciencias, y obtiene su doctorado en la Universidad de Pisa. De regreso a México, se dedica a difundir la filosofía moderna en Nueva España. Su obra*: Elementos de filosofía moderna* se encamina a combatir los prejuicios de la escolástica, si bien no sólo critica sino prepara las mentes de los contemporáneos para comprender las nuevas ideas. Díaz de Gamarra cita a Descartes, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Malebranche y Jacques Bénigne Bossuet (1627-1704). Defiende la autonomía de la razón ante la autoridad (Ramos, 1976, pp. 163-172). Suya es esta admirable confesión:

> Quien con el nombre de filósofo se gloríe, quien con ánimo ardiente se consagre a la investigación de la verdad, no confesará ninguna secta; ni peripatética, ni la platónica, ni la leibniciana, ni la newtoniana; seguirá la verdad sin jurar por las palabras del maestro (Citado por Ramos, 1976, p. 165).

La otra obra, *Los errores del entendimiento humano*, toca temas propios de artículos periodísticos. Critica vicios sociales, intelectuales, higiénicos y morales, cuya presencia denuncia la ineficacia del sistema educativo. Insiste en la necesidad de atender el espíritu sin olvidar el cuerpo. Si bien Díaz de Gamarra no trató el sistema político nacional, el nacionalismo enseñado por él, al fundar filosóficamente la soberanía de la razón, despierta a los mexicanos de su sueño dogmático, liberta su pensamiento que ahora puede aplicarse al examen del país y a esclarecer la conciencia nacional (Ramos, 1976, p. 171).

Un tercer científico de las postrimerías del siglo XVIII fue José Ignacio Bartolache (1739-1790), cuya preocupación era realizar la reforma de la educación. Para lograr este objetivo señala un nuevo método orientado a la práctica: el conocimiento de la ciencia útil y de la técnica aplicada a las condiciones del país. Bartolache se basa en la doctrina cartesiana de que en todas las ciencias debe emplearse el método matemático. Sus obras, entre las cuales sobresalen *Lecciones matemáticas* y *Mercurio Volante* contribuyeron a desembarazar la razón de las ataduras de la tradición, malla de acero que impedía el cultivo de las ciencias naturales y su aplicación a las necesidades humanas (García Rivas, 1970, p. 300).

Es profundamente lastimoso que la labor de estos sabios fuese personal. La Universidad de México rechazaba la ciencia moderna, y proseguía siendo

el bastión, aparentemente inexpugnable, de la escolástica decadente, de la repetición inútil de malabarismos intelectuales sin influjo alguno en la vida de los hombres. Por otra parte, no iba a la zaga de las universidades del viejo mundo. Todavía faltaban algunos decenios para que el genio de Wilhelm von Humboldt (1769-1835) crease la universidad moderna en Berlín (1809), dedicada no a la fosilización del conocimiento sino a su progreso por la investigación y eventual aplicación en la vida humana.

8. El positivismo, prolongación del empirismo, fenomenalismo y progreso científico

Del fenomenalismo, herencia de Kant, arranca el positivismo, ayudado incomparablemente por el progreso de las ciencias exactas. August Comte, discípulo y secretario de Claude Henri, conde de Saint-Simon (1760-1825), se había formado en las obras de Hume, el marqués de Condorcet, Joseph de Maistre (1753-1821), Louis de Bonald (1754-1840) y Franz L. Gall (1758-1828). Comte dio cuerpo a la filosofía fenomenalista, mejor conocida con el nombre de positivismo.

La teoría fundamental del positivismo es la ley de los tres estados, propuesta por Turgot, como se anotó más arriba. Esta sostiene que la humanidad ha recorrido, en escabrosa y prolongada marcha hacia el progreso, tres estados bien definidos: el teológico en el cual el hombre trata de conocer las causas de los fenómenos naturales, y al no encontrarla, busca una explicación trascendental en seres fuera de este mundo. El *estado teológico* consta de tres elementos: el fenómeno por explicar, la explicación trascendental y el predominio de la imaginación. El *periodo metafísico* sustituye las divinidades mitológicas por entidades metafísicas como causas, sustancias y facultades, inaccesibles a la percepción. Como el primer estado, el metafísico tiene también tres elementos: el fenómeno por explicar, la explicación inmanente y el predominio de la imaginación. Finalmente, durante las épocas recientes, aparece el *estado positivo,* opuesto a los anteriores. De nuevo, los elementos son tres: el fenómeno que se explica, la explicación científica y el predominio de la observación y la razón.

Comte enseña que los tres estados son incompatibles, aunque pueden coexistir. Los primeros, fundados en la imaginación, originaron numerosas disputas y disensiones entre los hombres. Sólo el estado positivo, cimentado en los hechos, puede unir a los seres humanos.

La ley de los tres estados se prueba por un estudio inductivo del progreso de los distintos pueblos. Puede invocarse la analogía de la ontogénesis,

porque el individuo pasa en su desarrollo por tres estados: la niñez, con explicación trascendental de los fenómenos, la juventud que explora explicaciones inmanentes, y la madurez, etapa de observación y comparación de los hechos para obtener una explicación coherente.

Para este tercer estado, Comte propone su filosofía positiva, sistema de conocimientos universales y científicos. *Universal*, porque responde a las cuestiones que preocupan a los hombres acerca de su existencia actual y futura, y *científico*, en cuanto sus respuestas son válidas, fundadas como están en los hechos y demostrables por la experiencia según los métodos de las ciencias modernas. Estas hasta ahora son especiales. El positivismo pretende ser una ciencia universal, sustituto adecuado de la religión trascendental y de la metafísica; pero no reconoce más fuente de verdad que la experiencia apoyada en la observación de realidades materiales mensurables, cuyas leyes pueden expresarse matemáticamente, postulado fundamental del positivismo.

Como la única legítima fuente de conocimientos es la experiencia sensible, se suprimen dos ciencias especiales: la ontología cuyo objeto —el ser— es puramente intelectual, y la psicología fundada en los contenidos de conciencia de la experiencia interna, producto de los actos cognoscitivos y afectivos, descartados como fenómenos observables. Los cognoscitivos, pues es absurdo que el conocimiento pueda observarse a sí mismo. Además, el positivismo sostiene que todas las capacidades cognoscitivas son orgánicas por ser su objeto sensible y mensurable. Los afectivos, porque se dan a conocer por sus efectos que son interiores, o porque aquéllos enturbian la observación interna. El estudio del hombre no se suprime, se reparte entre dos ciencias: la fisiología, estudio de los órganos y la sociología cuyo campo es la observación de las costumbres humanas para descubrir las leyes que rigen la actividad del hombre.

La filosofía positiva queda constituida por todas las ciencias jerarquizadas, con las matemáticas como base hasta la sociología, su cima. Así concebida, la filosofía no resuelve nuevos problemas sino que unifica sólidamente las múltiples soluciones científicas cuyo conjunto debe satisfacer la mente humana.

Comte define la ciencia como conjunto de leyes que rigen las relaciones de un objeto preciso con los demás, y entiende por ley un hecho general cuya constancia puede determinarse como la gravitación universal. Las ciencias no son independientes unas de otras sino que se coordinan según el grado de simplicidad del objeto y la generalidad de las leyes, desde las matemáticas, cuyo objeto, la cantidad, prescinde de otras características en

los seres y descansa en leyes inmutables, pasando por la astronomía, física, química y fisiología, hasta la sociología –la física social– estudio de los hechos específicamente humanos, cuyas leyes son menos generales.

A la manera de Descartes, Comte ambicionó formar una ciencia universal a la cual reducir todos los hechos de la experiencia. Su intento desembocó en una síntesis objetiva.

Como la sociología reviste una importancia especial, vale la pena detenerse a considerarla más despacio. Observa los hechos intelectuales y morales: arte, familia, industria, y las fuentes sociales, de cualquier índole, fundamento de la constitución y progreso de las sociedades humanas. La sociología usa los métodos de las demás ciencias adaptados a su objeto: observación histórica y experimental. Las leyes deducidas por este método indican que en la sociedad existe determinismo. Por tanto, puede describirse la sociología como física social.

La sociología positiva presenta dos aspectos: la *estática:* estudio de las condiciones remotas necesarias para hacer posible la vida social considerada en sí misma, en todo tiempo y lugar e independientemente de su evolución. Tales son la familia, el lenguaje, la propiedad y la religión. La *dinámica* considera las condiciones inmediatas que determinan la vida social en un momento de su evolución. La estática es independiente de la dinámica. Es, por tanto, ocioso remontarse al nacimiento de las sociedades para explicar su origen. Comte subordina la dinámica a la estática, porque el progreso nace del orden. Ahora bien, la dinámica, al referirse a la ley de los tres estados (religioso, metafísico y positivo), sin explicación alguna en el dominio de los afectos y acciones, deja la estructura social intacta al través de su paso por aquéllos, exactamente como sucede en la astronomía, donde los sistemas solar y estelar no cambian y como en la química y biología, cuyas especies permanecen fijas. ‘‘No hay pensamiento menos tocado por la idea de la evolución que el de Comte’’, dice Brehier (1942, p. 735). Comte, a pesar de su positivismo, no puede pasarse sin religión. Su Dios es la humanidad.

El positivismo en México recibió un apoyo muy importante de dos científicos ingleses: John Stuart Mill (1806-1873) (Copleston, 1979, *8*, pp. 40-49) y Herbert Spencer. El primero había leído a Comte en 1837 y expresado su admiración por la filosofía positiva. Sin embargo, más tarde se apartó de ésta en la cuestión de la legitimidad de la psicología como ciencia y de la función del individuo y su libertad en la sociología. Stuart Mill escribió varias obras: *A system of logic ratiocinative and inductive*[33]

[33] *Un sistema de lógica razonada e inductiva.*

(1843) y *Principles of political economy*[34] (1848) expresión de un optimismo moral ante la vida.

El sistema de lógica estudia en primer término el juicio y su valor empírico. Todo juicio, opina Mill, se funda en una experiencia real o imaginaria y es su generalización. El juicio no ofrece dificultad, cuando se refiere a la experiencia como: ‘‘esta pared es blanca’’. Mas el postulado positivista –ningún conocimiento puede sobrepasar la experiencia– debe explicar el juicio de orden ideal o verdad necesaria, cuyo valor proviene del análisis del predicado y el sujeto, como éste: ‘‘Todo lo que viene a ser tiene una causa’’ o ‘‘dos y dos son cuatro’’.

Mill proporciona dos razones para aferrarse al postulado positivista. El juicio de orden ideal –expresión *de lo que debe ser*, trasciende la experiencia que sólo *habla de lo que es*– indica sólo que es imposible concebirlo de otra guisa. Se explica por la ley de la asociación de ideas, la cual, al convertirse en costumbre, ha vuelto indestructibles ciertas conexiones empíricas. Añade que nuevas experiencias pueden inducir un cambio en las condiciones subjetivas. Los antiguos, por ejemplo, fueron incapaces de concebir a los antípodas, por carecer de las experiencias necesarias para destruir las asociaciones contrarias a la redondez de la tierra.

La segunda razón esgrimida por Mill estriba en la experiencia. Afirma que las verdades, aun las de orden ideal, dependen de la experiencia, si no actual al menos imaginaria. Y aduce el ejemplo de las matemáticas: ‘‘dos y dos son cuatro’’, que se verifica en la experiencia, y se funda en la ley de la asociación.

Desgraciadamente, Mill no advirtió, además, que la imposibilidad de concebir un juicio necesario no sólo nace de la carencia de imágenes para concebir la contradictoria (el caso de los antípodas), sino que, afirmada la contradictoria, se destruiría el objeto, al concebirlo sin un elemento esencial.

Mill ataca también lógicamente el raciocinio silogístico, porque si la proposición universal sólo tiene valor empírico, pierde aquél eficacia para conducirnos a nuevas verdades. En efecto, si la premisa mayor no es más que colección de hechos, no puede afirmarse sin conocer y afirmar el hecho especial a que se refiere la conclusión. La proposición ‘‘todo hombre es mortal’’, no es verdadera, si todos los casos particulares no lo son, de modo que no puede invocarse, sin cometer una petición de principio, como prueba de uno de dichos casos. El silogismo tiene utilidad, porque presenta verdades en forma general y universal.

[34] *Principios de economía política*.

Por tanto, concluye Mill, la inducción es el único raciocinio que vale para establecer leyes generales sin temor a equivocarnos. La asociación cuyo resultado es la ley general debe fundarse en la solidez de la causalidad. Mill explica ésta por el empirismo expresado en la ley: Toda causa supone un antecedente y un consecuente. En general, no es sólo un fenómeno el que produce un efecto sino un grupo. Luego, la causa es igual a la suma de condiciones positivas y negativas en su conjunto, del cual se sigue el consecuente.

Para descubrir este vínculo, Mill propone cuatro métodos:

1) *Concordancias:* en el cual el fenómeno que se quiere explicar se realiza siempre después del mismo antecedente, por más que las otras circunstancias cambien y aun queden eliminadas.

2) *Diferencias:* en el cual la supresión de un hecho cuya explicación se busca trae consigo la supresión de un antecedente, el cual se revela así como la causa.

3) *Variaciones concomitantes:* el fenómeno por explicar trae consigo cambios semejantes en el antecedente-causa.

4) *Residuos:* la parte no explicada de un fenómeno aparece como efecto de la circunstancia que resta en el antecedente, después de ser eliminadas las circunstancias cuyo efecto es conocido, como ocurrió en el descubrimiento del planeta Neptuno efectuado por Urbain Le Verrier (1811-1877).

La base fundamental de estas valiosas reglas es el paso de datos particulares a proposiciones generales, característica sustancial de la inducción. Sin embargo, este tránsito sólo es posible en el supuesto de la constancia y fijeza del curso de la naturaleza. Ahora bien, este principio ni se ha probado ni es demostrable por mera inducción. Menos aún cuando la inducción se basa, como afirma Mill, en una mera costumbre. Mill ha superado a Hume en cuanto a táctica, no en cuanto a los principios. Así Mill prolonga la tradición empirista iniciada por Locke y continuada por Hume.

El otro inglés, cuyo influjo fue medular durante el porfiriato, es Herbert Spencer (Copleston, 1979, *8*, pp. 125-147). En 1858, un año antes de la publicación de *Origin of species by means of natural selection*[35] de Charles Darwin (1869-1882), Spencer esbozaba el proyecto de un sistema basado en la ley de evolución, o como él lo llamó, la ley del progreso. Este autor supo recoger una idea que flotaba en el ambiente científico de la época y convertirla en clave de una cosmovisión y visión de la vida humana,

[35] *El origen de las especies.*

concepción optimista apoyada en la fe del siglo XIX en el progreso humano. Su obra principal es *A system of synthetic philosophy*[36] (1862-1899, 10 vols.).

La evolución no es resultado de leyes o ideas, al modo de Georg F. W. Hegel (1770-1831), sino que constituye la esencia de toda la naturaleza, cuya fuerza produce todo lo existente en los tres órdenes. Spencer no se apoya en la selección natural para explicar el progreso en el orden orgánico. Le bastan el mundo material y el cambio sucesivo como responsables de la aparición de formas siempre nuevas, las cuales van pasando de lo indeterminado a formas siempre determinadas. Postula, con todo, la herencia de cualidades adquiridas.

Spencer concibe una fórmula de evolución universal en la cual sólo intervienen desplazamientos materiales regidos por las leyes de la mecánica y definida como integración de materia y dispersión concomitante de movimiento, durante los cuales la materia pasa de una homogeneidad relativamente indefinida e incoherente a una heterogeneidad relativamente definida y coherente y el movimiento retenido sufre una transformación paralela. El calificativo *coherente* no implica rastro de finalidad sino el efecto de la conservación de la fuerza, el único principio fundamental. El efecto puede ser inverso: la disolución o paso de la heterogeneidad a la homogeneidad, hechos ambos de la misma naturaleza. Unas veces predomina uno, y otras, otro.

La fórmula en su primera parte (integración y dispersión del movimiento) se aplica mejor a la materia. En cambio, en la segunda (paso de lo homogéneo a lo heterogéneo), se dice mejor de los hechos superiores, biológicos, morales o sociales, como la división del trabajo.

La noción esencial del darwinismo, la supervivencia del más apto, sirve a Spencer para inferir de ella las más importantes consecuencias, no sólo biológicas sino morales, políticas y psicológicas. La superioridad mental y moral consiste en la precisión y fineza de las reacciones de un animal respecto de su medio.

El bien moral estriba en adaptarse a las condiciones del medio. Tal definición encierra la del utilitarismo, pues el placer consiste en el equilibrio entre el organismo y el medio. Las leyes mismas de la naturaleza dirigen espontáneamente al ser hacia su bien.

Aunque la evolución es fenómeno cósmico, afecta en especial al hombre, pues explica los cambios humanos. En efecto, las verdades y valores del hombre llamados *a priori* no son más que experiencias genéticas heredadas que mejoran progresivamente. La evolución debe ser una voz de alerta para

[36] *Sistema de filosofía sintética*.

el hombre con relación al progreso ulterior. Si el actual conocer y valorar se han desarrollado de un conocer y valorar observado rudimentariamente en el animal, síguese que el hombre debe tender siempre hacia nuevas verdades y valores más elevados.

Spencer nunca aclaró quién juzgaba si la evolución era progreso, es decir, superación de la etapa inferior o anterior por la siguiente. Parece pensar en términos del avance de la tecnología industrial tan evidente en las postrimerías del siglo XIX. ¿Pero era éste un progreso en sentido humano? La pregunta aún sigue planteada a los seguidores de Spencer.

Como se ha visto en las páginas precedentes, el fenómeno de la ilustración no sólo invadió el pensamiento de las naciones más importantes de Europa, sino que afectó también las actitudes, costumbres y normas de otros pueblos, como lo evidencian las inquietudes políticas bullentes en el siglo XIX. Su influjo no se confinó allende los mares. Penetró también en las colonias iberoamericanas del imperio español. Sus dos grandes componentes, *el empirista*, transformador del pensamiento científico, culmina con el positivismo, y ha sido responsable en gran medida del desarrollo científico y tecnológico de la actualidad; el *liberal*, ariete de los regímenes absolutistas, aún pugna, con su atractivo estandarte de las libertades básicas del ser humano, por establecer la democracia auténtica en muchos rincones del mundo.

Ambas tendencias, derivadas de la misma fuente –la ilustración– confluyeron en el pensamiento nacional del siglo XIX. El positivismo se agazapó en la educación; el liberalismo se estructuró en el programa político del partido que restauró la república federal en 1867. Las dos corrientes son clave para comprender la evolución ideológica del país analizada en el capítulo III.

CAPÍTULO II

LOS MODELOS EUROPEOS DE LA EDUCACION NACIONAL

Precipitado sería empezar a hablar de la educación mexicana sin hacer mención de algunos educadores europeos del siglo XVII y del XVIII cuyo influjo llegó hasta las asoleadas regiones del país.

1. JEAN J. ROUSSEAU

Jean J. Roussean (1712-1778), escribió *L'Emile ou de l'éducation*[1] (1762) cuyo principio fundamental, expresado en otras obras, es: ''Todo sale bueno de las manos del autor de la naturaleza, todo se vicia en las manos de los hombres'' (1972, p. 1). La obra, parte novela, parte tratado doctrinal, describe la educación de los niños conveniente para la sociedad ideal. Al niño se le aísla de sus padres y se le entrega a un tutor que lo educa en un estado natural. La educación según la naturaleza es el tema a cargo de cuatro personajes: Emilio, el educando; Sofía, a la cual se dedica el 5o. libro; el tutor y Rousseau que expone sus teorías.

Aunque Rousseau no precisa el significado de ''naturaleza'', parece señalarle tres: 1) sentido social, es decir, la educación debe apoyarse en un conocimiento de la naturaleza verdadera del hombre, el hombre natural, no el salvaje, sino el hombre gobernado y dirigido por las leyes de su propia naturaleza que pueden conocerse por la observación; 2) juicio instintivo, más fidedigno que la reflexión, resultado de la experiencia nacida de reunirse con otros; 3) identidad con la naturaleza que debe fomentarse en el niño para que se asocie íntimamente con animales y plantas (Cordasco, 1976).

Prescribe también el autor que la educación ha de ser negativa, o sea, provenir enteramente del desarrollo no impedido de la naturaleza, facultades

[1] *Emilio o de la educación.*

e inclinaciones del niño. La educación paradójicamente negativa no infiere virtud, protege del vicio; no inculca la verdad, escuda del error.

Señala también cuatro etapas en la educación del niño, desde el nacimiento hasta los 20 años. En *Émile* muestra ciertas ideas, fundamento de la doctrina educativa de Rousseau. Estas son: 1) la educación es un proceso natural, no artificial. Su desarrollo es de dentro y consiste en la vida misma; 2) el niño es el factor positivo de la educación, y ésta debe encontrar su objetivo, proceso y medios dentro de la vida y experiencia del niño. Con estas observaciones, Rousseau inicia una nueva orientación en la educación: el niño no es un adulto en miniatura, y da así comienzo a la psicología infantil en cuyo desarrollo ha sido tan pródigo nuestro siglo (Rousseau, 1972, pp. 44-47).

Rousseau, y en esto se aparta por completo de la ilustración, es un romántico, entendido el romanticismo (nombre introducido por Friedrich Schlegel (1772-1829) como tendencia a ignorar los modelos clásicos, tan imitados desde el renacimiento, y a buscar inspiración en la naturaleza, en los paisajes, en la vida primitiva de ciertos pueblos y en las costumbres populares. El romanticismo subraya también con gran vigor el sentimiento, lo subjetivo, lo íntimo, a diferencia de la insistencia en la forma y lo objetivo, características del clasicismo. Rousseau, pues, recalca lo irracional, típico del romanticismo, frente a la razón endiosada por los partidarios de la ilustración. Reniega de la civilización, con toda su cauda de artificialidades, abusos, falsedades, y aboga por un retorno a la naturaleza, a lo primitivo, al sentimiento (Creighton, 1961, pp. 655-657; Boyd-King, 1975, pp. 291-301; Meyer, 1972, pp. 341-349).

2. JOHANN H. PESTALOZZI

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) fue un educador suizo cuyas teorías, inspiradas en Rousseau, forman la base de la educación elemental moderna. Pestalozzi experimentó sus ideas educativas en dos internados, Burgdorf (1800-1804) e Yverdun (1805-1825). Pero más influyentes que sus escuelas fueron sus obras: *Leonhard und Gertrud*[2] (1781-1785), novela didáctica acerca de la vida pueblerina bien conocida del autor. Gertrudis, la heroína del relato, mantiene quietos a sus hijos hilando el algodón, y los instruye con pláticas apropiadas a las circunstancias de su vida. Aunque la preparación de Gertrudis como maestra es nula, los resultados son excelentes. Sus métodos son sencillos. Enseña a los niños aritmética, indicándoles

[2] *Leonardo y Gertrudis.*

que cuenten los pasos en la habitación, el número de cristales en las ventanas, etc. Impulsa a los niños a distinguir entre corto, largo, redondo, cuadrado, y los anima a observar cuidadosa y diligentemente todo lo que acaece a su alrededor como el fuego, aire, humo. Más adelante, se abre una escuela en el pueblo, y adopta ésta los métodos de Gertrudis.

Pestalozzi comenta que la enseñanza de la escuela no difiere de la del hogar, a no ser por un ámbito más amplio de intereses.

Más importante fue la publicación de su obra didáctica *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*[3] (1781), seguida por una serie de libros para maestros y padres de familia, escritos parte por Pestalozzi y parte por su cuerpo magisterial.

Pestalozzi estuvo de acuerdo con Rousseau en los puntos siguientes: 1) en las condiciones sociales existentes, la educación debe preocuparse ante todo del niño; 2) la base de toda educación es el pleno conocimiento del desarrollo del niño; 3) el deber del maestro estriba en orientar el proceso del desarrollo y ayudar al niño a ocupar su lugar en la sociedad según sus capacidades; y 4) la familia proporciona el ideal de la escuela.

Sin embargo, Pestalozzi no incorporó ciegamente en sus teorías educativas los postulados rousonianos. Tenía una fe más viva en las posibilidades educativas del hogar bien integrado, con sus oportunidades de cariño, apoyo y compañía. Opinó que la buena escuela debía imitar el ambiente del hogar. Además, si bien admitió con Rousseau que la educación se efectúa por una serie de estadios semejantes a los de la vida de una planta, intuyó que existía un gran parecido entre el desarrollo del género humano y el del individuo, y así pudo trascender el individualismo de Rousseau y admitir, para la plena maduración del niño, la estrecha dependencia de éste respecto de la sociedad. Pestalozzi, por tanto, reconoce que el maestro ocupa un lugar más importante en el proceso educativo, y acepta la necesidad de un arte de la educación capaz de extraer lo mejor del niño en su avance hacia la condición de adulto.

Pestalozzi no se limitó a estas consideraciones de índole teórica. La observación del comportamiento del niño en sus primeros años le había enseñado importantes lecciones prácticas para rectificar su opinión primera; los elementos de la instrucción no son leer, escribir y contar sino otros más primitivos; porque, antes de que el niño lea, habla; antes de que escriba, dibuja; y esta conclusión lo llevó a otra aún más fundamental respecto de los estadios en el desarrollo mental. Primero, el niño percibe impresiones vagas; luego, éstas se hacen claras; ciertos objetos adquieren contornos definidos entre el enjambre de sensaciones, y se convierten en unidades de

[3] *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*

experiencia. Después, tales unidades alcanzan un grado mayor de claridad y llegan a ser distintas cuando se perciben sus elementos individuales. De esta suerte, se forman ideas definidas, y el niño es capaz de poseer definiciones de los objetos. Por último, los objetos anteriormente percibidos como individuales aparecen relacionados con otros, y de esta guisa la definición se redondea.

Se pregunta Pestalozzi cómo pasar de las impresiones sensoriales vagas a las ideas definidas, y responde que el educador ha de considerar el proceso por ambos extremos: desde su inicio en la experiencia infantil hasta la idea definida, resultado de la ayuda del maestro. De parte del niño, el hecho fundamental señalado por Pestalozzi es la experiencia o intuición o contemplación (“Anschauung”)[4] de los hechos u objetos. Una lección que permita al niño ver, tocar, manejar el objeto o fenómeno natural, en vez de oír su descripción o contemplarlo en un diagrama, es una intuición. El maestro, por su parte, debe tener definidas las ideas que representan las experiencias del niño para ayudarlo a llegar a una definición clara y precisa. La instrucción logra esto cuando presenta al niño tales impresiones sensoriales, confusas y borrosas, como unidades que pueden enumerarse; las coloca en posiciones diferentes ante los ojos del pequeño para que se percate plenamente de su forma y las relaciones con todo el ciclo del conocimiento previo, y le pone nombres (Pestalozzi, 1976, pp. 55-59). En resumen, el aprendizaje puede considerarse como proceso que da contenido a las ideas mediante experiencias primitivas y confiere significado a las impresiones sensoriales por las ideas (definiciones). El primero es tarea del niño, el segundo del maestro. Ambas son fases de un mismo proceso.

Este esquema de educación se completa con dos consideraciones. Primera, la necesidad del niño de tener ideas orientadoras determina cuáles sean las materias que se enseñen, y Pestalozzi responde que así como el adulto, cuyas impresiones son vagas y desea ideas claras, debe descubrir el número de objetos ante él, su forma particular y los nombres con que se los llama, también el niño necesita instrucción en los elementos del mismo (aritmética); en los elementos de la forma (dibujo), actividad necesaria para escribir, e instrucción en los nombres e ideas que connotan (lenguaje). Segunda, el método de enseñanza supone la necesidad de la intuición o experiencia personal. Ninguna enseñanza tiene valor, si no posee relación con la experiencia del niño. Con este principio fundamental deben cotejarse las lecciones particulares, para averiguar si son capaces de despertar la actividad del que aprende. La intensidad del interés, manifestada en la actividad propia, se

[4] Intuición.

logra ajustando la enseñanza al orden del desarrollo de la mente, como aparece en la sucesión de hablar a leer, de dibujar a escribir.

Pestalozzi subraya esta idea de la sucesión correcta en el aprendizaje. Hay ciertas ideas de número, forma y nombre, que el niño debe dominar para ascender a la madurez; pero no han de presentársele como ocurren en la experiencia del adulto. El maestro debe reducir las experiencias sensoriales a sus elementos, de la misma forma que el lenguaje se analiza en palabras y éstas en letras, y así contribuye a la formación de la mente del niño, enseñándole primero los hechos esenciales separadamente y luego en sus relaciones (Pestalozzi, 1976, p. 61 ss.). Este principio lo aplica a la enseñanza del número. La aritmética toda (Pestalozzi, 1976, p. 87) trae su origen de la simple agregación y sustracción de varias unidades. De este inicio se desarrolla la adición, una etapa en el proceso hacia la multiplicación, sustracción y división. Una vez entendidos estos procesos, el niño puede aprender las tablas. El estudio de la forma consiste en identificar ciertas líneas y ángulos, sus elementos básicos aun en figuras más complejas. En el estudio del lenguaje, las unidades básicas son los sonidos elementales cuya combinación produce el habla. De su articulación surgen las sílabas, palabras y sentencias. Los ejercicios del lenguaje dan al niño una idea clara de los objetos nombrados, mediante el conocimiento de sus cualidades, su número y formas. Aquí la unión de sustantivos y calificativos contribuye en gran manera y, por tanto, requiere mucha atención. La definición se logra al advertir la conexión de los objetos entre sí. La formación de un gran número de sentencias ilustra las relaciones del pensamiento y su constante condicionamiento a la estructura del lenguaje.

No basta que se instruya al niño en los fundamentos de número, forma y lenguaje, parte de su dotación en la vida. Se necesita, en adición, entrenarlo en habilidades de suerte que las ideas definidas se expresen en acción. Sin embargo, Pestalozzi se reconoce incapaz de elaborar este aspecto de la educación como lo hizo con los demás. Se contenta con señalar que debe partir de las manifestaciones más primitivas, incluidas en las habilidades como pegar, llevar, arrojar, lanzar, sacar, volver, presionar, etc. Es decir, se requiere una serie de ejercicios físicos graduados para lograr un entrenamiento adecuado en esas formas de actividades. Con todo, todavía queda un largo camino, a partir de éstas, hasta llegar a las habilidades propias de las ocupaciones del adulto. Pestalozzi, de acuerdo con la confesión anterior, no intenta ninguna respuesta constructiva.

Los educadores modernos están sustancialmente de acuerdo con Pestalozzi en la casi totalidad de su doctrina educativa, menos en dos puntos:

1) en el aprendizaje del lenguaje, el niño no debe partir de sonidos; 2) en la determinación de las materias básicas y el orden correcto de enseñarlas, problema que Pestalozzi nunca intentó estudiar adecuadamente. Se limitó a modificar las materias entonces aceptadas, y recomendó el conocimiento personal de los hechos estudiados. Su insistencia en la definición, considerada como el punto central de la educación, da lugar a que la enseñanza se reduzca al conocimiento de tópicos desconectados, cuyo término está constituido por definiciones solitarias. La lección objetiva adecuada para niños pequeños atestigua su limitación. Los niños mayores requieren un conocimiento de los hechos y sus definiciones en forma relacionada con todo un sistema de hechos y definiciones (Meyer, 1972). De esta necesidad de los niños mayores se desprenden nuevos problemas para el educador como la cuestión, más allá de la perspicacia de Pestalozzi, de cuál grupo de hechos es el mejor para educar la mente del niño versado en los elementos de la instrucción (Boyd-King, 1975, pp. 319-329; Meyer, 1972, pp. 355-363).

3. JOHANN F. HERBART

Johann F. Herbart (1776-1841), educador y filósofo, buscó no sólo explorar los problemas educativos desde una perspectiva teórica, sino con apoyo en la experiencia. Célebre profesor de filosofía en Jena y Könisberg, donde sucedió a Kant, y luego en Gotinga, escribió varias obras de educación de las cuales la más importante es *Die Wissenschaft der Pädagogik*[5] (1806). No sólo sustentó una cátedra de cuestiones educativas, sino que estableció una escuela de entrenamiento para apoyar sus cursos. Escribió también de psicología: *Lehrbuch zur Psychologie*[6] y *Psychologie als Wissenschaft*.[7]

Herbart se apartó del idealismo dominante en Alemania. Propuso un realismo distinto del germánico que admite la capacidad de conocer la realidad, oculta tras la apariencia de las cosas, y el cual, al interpretar los hechos de la experiencia, sólo postula entidades simples o reales cuya existencia y multiplicidad puede afirmarse. Aunque no son fuerzas, interactúan en una suerte de espacio inteligible, hipótesis aplicable lo mismo a los estados mentales internos que a la experiencia externa. Para Herbart el ‘‘alma es la suma total de las representaciones actuales’’. Rechaza las ideas innatas. Toda idea es producto del tiempo y la experiencia, principio que obliga al educador a proporcionar un sano caudal de experiencia y a orientarlo.

[5] *La ciencia de la pedagogía*.
[6] *Texto de psicología*.
[7] *La psicología como ciencia*.

¿Cuál es el propósito de la educación? Toda la tarea de ésta se reduce al concepto de moralidad. Es decir, el fin de la educación, incluidos los fines secundarios, es formar hombres buenos. El conocimiento no basta, porque el valor de un hombre no se mide por su entendimiento sino por su voluntad. Su concepto de moralidad o bondad es amplio. No se confina a una actitud singular, sino que comprende un desarrollo armónico de la mente y del carácter. Si Kant resumía la moralidad toda en la buena voluntad, Herbart distingue cinco aspectos de la conducta moral, que permanece incompleta con la ausencia de algunos de ellos.

El primero es la idea de libertad interior, conocimiento del deber unido a la voluntad entrenada para cumplirlo; el segundo, la idea de perfección o plenitud de responsabilidad del maestro; el tercero, la idea de la buena voluntad en la actitud que se asume hacia otros; el cuarto, la idea de derechos en el aspecto de la propiedad y de otras instituciones sociales, y el quinto, la idea de equidad implícita en la necesidad de que cada uno sea recompensado por el bien que hace o sancionado por el mal que provoca. Herbart insiste en que las cinco características deben estar presentes en la bondad.

Tal bondad comprensiva es el último fin de la educación. No puede esperarse del niño. En cambio, a éste puede pedírsele la perfección de acuerdo con su edad. Aquélla implica el desarrollo adecuado de cuerpo y alma, condición necesaria de la virtud ulterior. No debe insistirse en la formación de hábitos antes de la edad de la reflexión, no sea que el carácter se fije prematuramente, y se impida la reforma de la personalidad en los primeros años de la adolescencia.

De la conveniencia, por no decir necesidad, de diferir el entrenamiento en la niñez, síguese que la instrucción, entendida al modo de Herbart, es la tarea más importante del educador. Porque al ser humano se le llega más fácilmente por el conocimiento que por los sentimientos. La instrucción no significa mera información, sino instrucción educativa, destinada a formar el carácter. Porque, si sabiendo el bien, el hombre puede todavía apartarse de él ¿qué puede esperarse cuando lo ignora? De esta idea de instrucción educativa depende todo el sistema práctico de Herbart. Tres factores intervienen en el sistema: el ámbito y la unificación del esfuerzo intelectual, que se traduce de la siguiente forma: 1) antes de que el conocimiento afecte de cualquier modo el carácter debe existir interés, es decir, la mente ha de absorberse en los hechos que trata y convertirlos en propios por la actividad personal; 2) no sólo ha de haber interés en tópicos particulares sino variados y multilaterales sobre un amplio ámbito de materias, y 3) por más variados que sean los tópicos de interés, formen un todo mental compacto.

Tal interés no es la excitación superficial propia del juego sino el sentimiento que acompaña la atención a un objeto. El interés significa actividad propia. Dos son las clases de interés: uno el primitivo y espontáneo suscitado por impresiones sensoriales intensas como ruidos estentóreos o colores brillantes, reacción propia de la niñez temprana; el otro implica una atención perceptiva o asimiladora que, en un conjunto de estímulos, se detiene en aquél fácil de ser explicado en términos de la experiencia pasada. El aprendizaje, pues, para Herbart consiste en la apercepción o apropiación mental que permite a una nueva experiencia o estimulación cobrar sentido por las experiencias previas con las cuales se relaciona. Todo aprendizaje es, en esta acepción, apercepción simple.

Herbart descarta los intereses intensos como impropios de la educación. Suelen producir individuos unilaterales, y la idea de perfección excluye la unilateralidad y supone diversidad de intereses como variada es la vida. Los intereses se dividen en los que se refieren al conocimiento del mundo físico y los relacionados en el trato con la sociedad basado en la simpatía hacia los demás. El primer grupo, interés de conocimiento, se ramifica en tres: 1) el empírico, suscitado por hechos como el del coleccionador de curiosidades, el botánico e historiador, etc.; 2) el especulativo, formado por hechos relacionados con leyes generales propios de los matemáticos, etc.; 3) el estético, provocado por la contemplación de lo bello como en la poesía y escultura. Los intereses éticos comprenden: 1) los de simpatía hacia los demás hombres como individuos; 2) los sociales dirigidos a la vida cívica y nacional, especialmente en sus formas organizadas; 3) los religiosos encaminados hacia Dios.

De acuerdo con esta clasificación de los intereses, el currículo debe dividirse en dos grandes grupos: histórico, con la historia y las lenguas, y científico, incluidas la naturaleza, geografía, matemáticas. Mayor importancia tiene el grupo formado por la historia, antídoto contra el egoísmo cuya desaparición, o al menos reducción, es indispensable para la educación integral del hombre. Las ciencias no deben devaluarse, porque no puede enseñarse a actuar solamente con ideas morales. Es necesario que el hombre conozca sus poderes y las fuerzas que lo rodean. El entrenamiento manual es recomendable como eslabón entre la ciencia y los propósitos humanos.

Asegurada por el currículo la diversidad de intereses, debe evitarse la dispersión, tan perjudicial como la unilateralidad de interés. Y no solamente conviene lanzar la voz de alerta sino proporcionar los medios para impedir los males de la dispersión y obtener unidad en la esfera intelectual. Ayuda un doble proceso mental: gradual adquisición de ideas singulares por

esfuerzos sucesivos y, alternando con éste, reunión o asimilación de estas ideas dispersas en la unidad de un grupo. El primero, la absorción, consiste en penetrar profundamente en un tema con la exclusión de otros; el segundo, la reflexión, es proceso de comparación y coordinación por el cual el objeto aprendido en el acto de absorción entra en relación con otros contenidos de la mente.

De allí Herbart derivó cuatro pasos básicos en el decurso de toda la enseñanza: *claridad*, exige que los objetos se descompongan en sus elementos de suerte que el sujeto puede considerar cada hecho separado de los demás (sería la absorción); *asociación*, una vez que la mente ha considerado el objeto por espacio suficiente para conocerlo, aquél debe relacionarse con objetos conocidos anteriormente. El paso es una reflexión rudimentaria. En seguida viene el *sistema*, la comprensión de los hechos en sus relaciones propias. El proceso de apercepción iniciado en la asociación se redondea. Finalmente, al sistema sucede el *método* (o aplicación), consistente en comprobar el sistema repasando el lugar de cada hecho dentro de aquél como ocurre en aritmética. Una vez que se ha establecido una regla (sistema), el niño se ejercita en nuevos ejemplos.

Estos cuatro pasos se enriquecieron con un quinto, introducido por Wilhelm Rein (1847-1929), al aplicar los principios herbartianos al currículo. Los nuevos pasos son: 1) *preparación o disposición* de la mente del estudiante para asimilar nuevas ideas; 2) *presentación* de la nueva idea; 3) *asociación o asimilación* de ésta con las antiguas; 4) *generalización* o el resultado de la idea general nacida de la combinación de las ideas antiguas con la nueva; 5) *aplicación* o el uso del nuevo conocimiento para resolver problemas. Los pasos de Rein, inspirados en Herbart, lejanamente preludian los niveles de Bloom (1956).

A pesar del empeño en postular la unificación de intereses en la vida, Herbart no resolvió el problema con sus ‘‘pasos’’, como él mismo lo reconoció. Sus seguidores, Karl Volkman Stoy (1815-1885) y, sobre todo, Tuiskon Ziller (1817-1882) lo intentaron. Este, persuadido de que la moralidad era el meollo de la educación, atacó el problema de otra forma. Subordinó todas las materias del currículo carentes de influjo moral a las que sí lo tenían. Y para este fin cimentó todos los estudios en la unidad de pensamiento. Ciertas materias deberían constituir el meollo de la enseñanza con la historia sagrada y profana como centro. El curso escolar de ocho años, desde los siete a los 15, incluía la siguiente lista de temas básicos desde el tercero hasta el octavo curso. Los dos primeros eran preparatorios: 1) sumisión a la autoridad; 2) reflexión acerca de la autoridad; 3) sujeción voluntaria a la autoridad; 4) amor de la

autoridad; 5) educación religiosa y moral de sí mismo; 6) servicio a la comunidad.

Es de dudar que Ziller haya logrado su propósito; pero los temas propuestos por él encajaban muy bien en el nacionalismo radical de Johann G. Fichte (1762-1814), el moralismo estatal de Hegel y la lucha por el poder de Otto von Bismarck (1815-1898). Más tarde, servirían de base al nacional-socialismo de Adolf Hitler (1889-1945) (Boyd-King, 1975, pp. 338-349; Boring, 1950, pp. 250-260; Meyer, 1972, pp. 364-372).

4. Friedrich Fröbel

El tercer autor de especial influjo en México fue Friedrich Fröbel. Era maestro por vocación. Así lo descubrió al dar su primera clase a unos 30 o 40 chicos en el Instituto Pestalozzi de Frankfurt. Después de diversos ensayos en distintas tareas, dos años como aprendiz de guardamontes, luego un curso en Jena, inconcluso por su pobreza, realizó algún trabajo como actuario y arquitecto. De su actividad de guardamontes adquirió conocimientos de botánica y un amor místico a la naturaleza. Después de unos años de indecisión, se matriculó en la Universidad de Gotinga y luego en Berlín, en cursos de mineralogía. Se alistó en 1813 en el ejército para la guerra contra Napoleón. Finalmente, abrió una escuela en Keilhau (Turingia) con el presuntuoso título de ‘‘Instituto Educativo Universal Alemán’’, dotada de un currículo completo de: religión, lectura, escritura, aritmética, dibujo, alemán, canto, matemáticas, conocimiento de la naturaleza, griego, piano y ejercicios físicos. Más adelante (1826) publicó la obra *Die Menschenerziehung*.[8] Después de otros ensayos se dedicó definitivamente a la educación de los niños preescolares, su obra maestra. El primer Kindergarten se inauguró en 1840, y el resto de su vida lo consagró Fröbel a elaborar los principios y métodos en que se basaba. El movimiento de los Kindergärten prosperó en Alemania hasta que en 1851 un ministro de Educación lo detuvo con la prohibición de tales instituciones. Fröbel murió en 1852.

Fröbel estableció, como idea fundamental de la filosofía subyacente a toda su obra educativa, la unidad de todos los seres en Dios. Las diferencias entre ellos, afirma, nunca son absolutas. Siempre existe una conexión que puede descubrirse. Unidad semejante aparece en la naturaleza de los cristales, donde todas las formas (así lo creía Fröbel) se reducen a la del cubo. Las leyes más altas del universo se simbolizan por los fenómenos de

[8] *La educación del hombre.*

la naturaleza animada o inanimada. Por tanto, la gran tarea de la escuela ha de ser subrayar la unidad en todo.

Pero Dios, esencialmente espíritu, no es un pensador que contempla el universo en actitud pasiva. Es activo. El resultado de su actividad es el mundo. La naturaleza y el espíritu humano son manifestaciones diversas de Dios si bien relacionadas. Porque Dios no es sólo principio de unidad sino también de diversidad realizada en el hombre, piedras, plantas y animales, seres con una triple naturaleza como Dios es trino.

La idea de Trinidad penetra toda la concepción educativa de Fröbel. La concepción del significado de la educación se desprende directamente de la idea de la naturaleza del hombre, expresión de la actividad divina. El hombre, a semejanza de las cosas creadas, empieza incompleto aunque dotado de actividad que lo impulsa a la plenitud. Su naturaleza, al principio mera potencia, llega a su propio carácter con el desarrollo. El hombre, lo mismo que el cristal, está sujeto a la ley del desarrollo, con una importante diferencia: el cambio, en los seres inferiores inconsciente y ciego, es en el ser humano evolución consciente con alguna medida de control y dirección. La conciencia, característica humana, lleva a percatarse de lo divino en el hombre. La educación interviene como proceso determinado desde dentro. Si el niño goza de libertad, su espíritu, que es el de Dios, se revela en sus actividades, primero, como mera fuerza y luego en impulsos formativos que buscan la ocasión de ejercitarse para desenvolver la naturaleza espiritual.

Con todo, la evolución no proviene totalmente sólo de lo interior. En su desarrollo individual, el niño atraviesa por los estadios recorridos por la especie bajo la inspiración del mismo impulso; necesita toda la ayuda posible de parte de la sabiduría madura, compendio de la experiencia humana. En la misma actividad y determinación propia, el niño ha de crecer de acuerdo con la humanidad cuyo miembro es.

Este propósito se consigue sólo con la condición de que el maestro, representante de la humanidad, se limite a seguir pasivamente la naturaleza, sin preceptos ni dictados y, mucho menos, intromisiones. Sólo con dirección.

El hecho de que la educación sea un proceso de desarrollo significa que está sujeta a dos leyes de los *opuestos* o polaridad y de la *conexión*. La primera se da en Dios que tiene su opuesto, el mundo. Y todo ser creado, lo mismo que el creador, tiene su opuesto. Espíritu y materia, hombre y mujer, vertical y horizontal son algunos ejemplos. En la educación concurren lo interno y externo, es decir, naturaleza y ambiente. El niño crece por el proceso de hacer lo externo interno y viceversa, es decir, por la impresión de la forma de su propia vida en algún material externo y por el desarrollo

de su naturaleza propia en la demanda. El crecimiento es proceso de superar las diferencias al encontrar una conexión entre las cosas opuestas.

La segunda ley, la de conexión, completa la de opuestos. Une dos seres contrastados mediante un tercero, como ocurre en la Trinidad.

De esta doctrina, envuelta en impropio ropaje místico, parte Fröbel para proponer su práctica educativa. En la niñez, la educación consiste en hacer lo interno externo, permitiendo al niño desenvolverse mediante acción sobre el mundo de hombres y cosas. Las primeras incursiones del niño, una vez satisfechas sus necesidades, son: 1) observar el ambiente, es decir, recepción espontánea del mundo externo mediante la experiencia; 2) juzgar, expresión externa independiente de su acción y vida interna. Primero, el niño entra en contacto con los hechos del mundo material y espiritual por experiencia directa adquirida espontáneamente. Luego reacciona a éstos tratando de configurar tales casos con su propia naturaleza. Su modo de hacerse de los objetos personales es asirlos, jugar con ellos, romperlos, actividad que nunca concluye en destrucción sino en intentos de construcción de acuerdo con su capricho infantil. De esta forma él hace externo lo interno. Así ocurre también cuando el niño cabalga en un palo y cree que es un caballo. Los hechos de la vida del niño cobran un sentido más profundo que su forma inmediata. Puede observarse este aspecto en los juegos en que el niño se representa a sí mismo las fases más importantes de la vida adulta.

En la adolescencia, la educación debe cambiar de estilo. El pensamiento sigue al sentimiento, la instrucción al juego. El objeto más importante es hacer lo externo interno por la comprensión de los hechos de la vida. Los tópicos de enseñanza, de acuerdo con la triple naturaleza del niño, son: 1) la religión cuya mejor expresión es la cristiana. Por tanto, debe ser ésta la base de toda educación; 2) la ciencia natural, pues Dios se manifiesta en la naturaleza y así se complementa la religión; 3) las lenguas que establecen la conexión entre las diversidades de las cosas. Las materias de instrucción comprenden unidad, individualidad y diversidad. En la religión prevalece la unidad, representada por la aspiración del alma. La actividad del entendimiento, propia de la contemplación de la naturaleza y las matemáticas, refiere la individualidad del hombre y busca la certeza. Finalmente, el lenguaje demanda la razón, se refiere a la diversidad y la une en busca de satisfacción. Tales materias constituyen una unidad integral, y todas deben ser enseñadas. Las artes, cantar, modelar, pintar, etc., forman un cuarto grupo de expresión –el alma en forma externa, distinta de la racional– realizada por el lenguaje.

Fröbel aplicó los principios arriba expuestos y delineados en la *Educación del hombre*, hasta el Kindergarten cuyo diseño lo ocupó durante 15 años. La etapa del Kindergarten –de los primeros años a los seis, cuando el niño está dominado por impulsos y emociones más que por la razón– había ocupado la atención de Pestalozzi. Si bien Fröbel toma muchos elementos del maestro, sus métodos son muy distintos de los de éste. Difieren en que, mientras Pestalozzi reduce analíticamente la experiencia del niño a fragmentos, Fröbel comienza la educación con totalidades.

La actividad sistemática de *aprender haciendo*, en forma de juego, caracteriza el sistema de Fröbel, ajeno a toda rigidez. El educador debe alentar las actividades que favorezcan el desarrollo del niño, aunque recomienda tres, el meollo de la vida del Kindergarten: 1) los regalos y ocupaciones encaminadas a familiarizar al niño con los seres inanimados; 2) la jardinería y cuidado de animales pequeños para fomentar la simpatía con plantas y animales y 3) los juegos y cantos como los recomendados en su obra *Mutter und Koselieder*,[9] cuyo objetivo es dar a conocer al niño la vida interior de los animales y de los hombres. Los regalos consisten en la pelota de madera, el cubo subdividido en ocho más pequeños, el cuadrado y el triángulo, y palos y anillos.

Todo este conjunto de objetos no tenía otro propósito que permitir al niño *aprender haciendo* en actividades tan sencillas como lanzar la bola, cuyos rebotes permiten al educador enseñar a los niños, en forma objetiva, mil aspectos de la vida que de otra suerte tendría que aprender con tediosas lecturas. Esta es la gran aportación que Fröbel ha hecho a la educación de todos los tiempos (Boyd-King, 1975, pp. 351-359; Meyer, 1972, pp. 373-379).

5. HERBERT SPENCER

Spencer no figura en las historias de la educación al lado de los grandes maestros del pasado siglo. Más bien es reconocido como filósofo de la evolución, desde 1858, un año antes de la publicación de la célebre obra de Darwin, filosofía denominada por Spencer del progreso. Compuso también una obrita *Education, intellectual, moral, physical* (Londres, 1861), que junto con el libro, *Man versus the State*[10] (Londres, 1884), ejerció un influjo incalculable entre los educadores mexicanos. La obra fue traducida y editada en castellano (*De la educación intelectual, moral y física* [1887]). Cuatro capítulos forman la obra: qué conocimientos son más útiles; de la educación

[9] La mamá y los cantos de cuna.
[10] *El hombre contra el Estado.*

intelectual; de la moral y de la física. Spencer afirma que se prefiere el adorno, lo superfluo, a lo verdaderamente útil, desorden común no sólo entre los salvajes sino entre los hombres civilizados, como puede comprobarse en ciertas materias de estudio, latín y griego, de mero adorno, que no producen ningún resultado útil. En la mujer ha predominado la deplorable costumbre de buscar lo superfluo. Los hombres afortunadamente empiezan a buscar lo útil. La mujer sigue cultivando el baile, los idiomas y las alhajas en vez de los elementos indispensables a la vida. Si la mujer estudia lo útil, es por respeto a la opinión pública. ¿Por qué lo agradable ha precedido a lo útil? Se aprecia menos el valor real de los conocimientos que el efecto que su posición produce en el mundo. Porque las necesidades individuales se han subordinado a las sociales. Se busca dominar, subyugar por medio de lo vistoso.

Este es actualmente el meollo de la educación. Se educa no para *ser* sino para *parecer*. Se quiere resolver el problema averiguando cuál tipo de educación es preferible, ¿la clásica o la científica? Pero no se trata de saber cuál ciencia es útil sino averiguar lo indispensable dadas las limitaciones de tiempo, de fortuna, etc. Se trata de averiguar el valor relativo de cada ciencia, índice de su utilidad. La cuestión capital es: ¿Cómo debe vivirse? ¿Cómo tratar el cuerpo? ¿Cómo educar la inteligencia? ¿Cómo ser buen ciudadano? Este criterio no se había usado antes, sino la moda.

De los conocimientos más útiles. Ahora es menester partir de la clasificación de los principales géneros de actividades que constituyen la vida humana. Estas se dividen en: 1) las encaminadas a la conservación directa del individuo; 2) las que proveen a su conservación indirecta; 3) las empleadas en educar a la familia; 4) las orientadas a asegurar el orden social y 5) las dedicadas a llenar el ocio con satisfacciones. Es evidente la importancia de las primeras. Lo mismo se diga de las segundas. La obligación y necesidad de subvenir al propio mantenimiento es previa al sostenimiento de la familia. Esta a su vez precede al Estado que sin ella no podría existir. Las artes del entrenamiento suponen el orden social. Luego éste es anterior a aquéllas. Es evidente que existen lazos estrechos y relaciones entre cada género de actividades. ¿Cuál sería el ideal en la vida? Obtener la preparación completa. Mas, como no siempre es posible lograrla, el individuo debe contentarse con mantener una justa proporción entre la preparación de cada género. Es menester distinguir entre conocimientos de valor intrínseco; otros de valor casi intrínseco y aquéllos de valor convencional. La historia pertenece a estos últimos. En cada conocimiento es preciso reconocer dos valores o aspectos: 1) uno, como saber (información); 2) otro, como

educación o disciplina intelectual. La vida se divide en actividades de distinto género y de importancia decreciente: de valor intrínseco, casi intrínseco, y finalmente, convencional en cada orden de conocimientos. La revisión de las actividades comprendidas en cada género ayudaría a establecer un sistema de educación.

Afortunadamente, la naturaleza aseguró la parte más importante, la que se refiere a la conservación. El niño aprende lo necesario respecto de la defensa y protección de sí mismo. La fisiología completa tal conocimiento y le permite un mayor cuidado. De allí se deriva la necesidad de la higiene, como también la de aprender a leer, escribir y contar. No suelen en cambio estudiarse los medios de explotación, preparación y distribución de los productos. Por desgracia se ignora este renglón. La geometría rige la construcción de las casas y oficinas; la mecánica se refiere a los aparatos, prolongación de las extremidades humanas; la astronomía es ayuda indispensable de la navegación y la agricultura; se necesita la biología para los alimentos; la sociología es esencial en una sociedad industrial. No se prepara para la conservación de la familia. Los antropólogos del siglo XXI, si se atienen a los escritos de ahora, concluirán que fuimos célibes. No se habla de la familia, ni su educación física y moral. Se dan libros cuando lo importante es la ciencia de viva voz. Se prepara para muchas actividades, menos para ser papás. De ahí que sea necesario el conocimiento de las leyes de la vida. Al ciudadano no se le educa con la historia de las guerras sino con la información de sus derechos políticos y deberes cívicos. Se necesitan la biología y psicología para entender los fenómenos sociales. Respecto de las distracciones, que no se invierta el orden. Primero lo útil, luego lo superfluo como el arte. Se cultiva, sí, la flor, pero antes se atiende la planta. Los idiomas son superfluos, de adorno. El mismo arte necesita de la ciencia para florecer. Una vez concluida esta enumeración, insiste Spencer en la ciencia como el único medio de atender a las necesidades humanas y el mejor instrumento de disciplina intelectual lo mismo que la disciplina moral.

La *educación intelectual.* Cada etapa de la historia de la humanidad tiene relación con los estados sociales con que ha coexistido. Cuando predominaba el dogmatismo, la educación era autoritaria. Con el libre examen se propone al educando lo que le conviene hacer. Durante el despotismo político, se desenvolvió simultáneamente una disciplina académica dura. La libertad política ha venido acompañada de prácticas educativas suaves. En tiempos de ascetismo, mientras de más goces se abstuviesen los hombres se consideraban mejores. Ahora la felicidad se considera un fin legítimo, y se busca disminuir las horas de trabajo y procurar al pueblo satisfacciones.

Antes había muchas regulaciones en todo, incluso en el espíritu del niño. Se pensaba que su energía se la comunicaba el maestro. Hoy se sabe que las cosas llevan impresa su ley en sí mismas y que la evolución mental sigue naturalmente cierta marcha. Se da también otro paralelismo en el modo como esos cambios se han operado y los diferentes estados a que han conducido a la opinión pública. Antes había uniformidad de creencias. Hoy se advierte diversidad, una decadencia de la autoridad en todos los órdenes y un florecimiento de la libertad. La división de creencias divide el trabajo del examen, y hace más fácil dar con el método. Los esfuerzos de todos y cada uno aceleran el descubrimiento del método adecuado. En conclusión, existen diferencias importantes entre la educación de antaño y la de hogaño. Al abandonar un error suele caerse en el opuesto. Antes se cuidaba mucho el desarrollo físico. Ahora sólo el del espíritu. Se trata ante todo de coordinar las enseñanzas y cultivar idéntica solicitud por el desarrollo integral que implica lo físico y lo intelectual. Se abandona ahora la costumbre de aprender de memoria que sacrificaba el espíritu a la letra. Se aprendía antes sin entender. Ahora se desarrolla la facultad de observación, base de todo el desarrollo mental del niño en todos los aspectos. Junto con esta tendencia se ha procurado hacer el estudio antes agradable que desagradable. Se trata, en conclusión, de conformarse más y más con los procedimientos de la naturaleza, es decir, la doctrina de Pestalozzi; la educación debe adaptarse a la marcha de la evolución mental.

El principio vital de la enseñanza es que el discípulo aprenda por sí mismo. Este principio no se olvidó del todo en el pasado. Parecería que Spencer proclama el ‘‘laissez-faire’’.[11] No hay ese peligro, porque cuanto más complejo es un organismo, tanto más prolongado es el periodo en que necesita del organismo que lo engendró. El caso extremo es el del hombre. Ahora bien, esta ley se aplica al cuerpo y también al espíritu. Como el niño no puede prepararse sus alimentos, tampoco puede reducir sus conocimientos a fórmulas asimilables. La misión de los padres es velar por que no falten las condiciones requeridas para el desarrollo del niño. Si el método de Pestalozzi no ha tenido éxito en todos los casos, débese a maestros incompetentes. Conviene distinguir entre el principio de Pestalozzi y las formas que ha revestido. Está por determinar todavía el paso de las nociones generales a las proposiciones específicas para llegar a la ciencia en que se funda el arte de la educación.

Aunque no sea posible perfeccionar ningún sistema de educación antes de establecer una psicología, pueden adelantarse algunos progresos. Spencer

[11] Dejar hacer.

inicia una exposición de las marchas de la instrucción señaladas por Comenio (1971, pp. 61-72; 72-82), sin indicar la fuente. Primero, en materia de educación espontánea debe procederse de lo simple a lo compuesto, no sólo en cada rama de la ciencia sino en las esferas del conocimiento. Segundo, el desenvolvimiento del espíritu es un proceso de lo indefinido a lo definido. De ahí que las primeras percepciones e ideas son vagas. Por tanto, no hay que afanarse en comunicar ideas precisas, si no hay antes ideas claras. Tercero, las lecciones deben ir de lo concreto a lo abstracto. Conviene no confundir este principio con expresar en una fórmula casos particulares. Estos son siempre más sencillos que la generalización. Cuarto, la educación del niño debe seguir la marcha de la educación de la humanidad. Como ha existido un orden según el cual ésta ha adquirido los conocimientos, existe una predisposición en el niño para adquirirlos en el mismo orden. La buena educación debe seguir el orden observado por la humanidad. Quinto, debe procederse de lo empírico a lo racional. Suele avanzarse del arte a la ciencia, de una experiencia repetida a la generalización de la misma. Sexto, debe alentarse el desenvolvimiento espontáneo: decir lo menos posible para obligar a encontrar la mayor parte. Séptimo, la piedra de toque para juzgar la excelencia de cualquier plan de educación debe ser: ¿suscita interés? Enseñar a observar no es decir las cosas al niño y mostrárselas. Este proceder sería convertirlo en simple recipiente de observaciones ajenas. En las lecciones de cosas conviene no limitarse a los objetos de la casa sino extenderse al campo, setos, animales desconocidos, etc. Luego vendrá la observación de los elementos de cada ser: número, forma de pétalos, tallo y hojas, etc. En el dibujo se representa lo voluminoso, el color agradable, lo asociado al placer, las personas queridas, los animales preferidos. La coloración es fundamental. El mismo procedimiento puede usarse con la geometría en cuyo estudio el niño hallará gran placer. Spencer subraya un doble principio: 1) desde la cuna hasta la edad adulta, el método de instrucción debe ser espontáneo y 2) acompañado de placer. El primer principio contiene las generalizaciones principales de la ciencia de la educación; el segundo, las principales reglas del arte de la misma. Estos principios permiten la formación de un plan de estudio completo. Todo conocimiento que el estudiante adquiere se lo apropia como por derecho de conquista. Además, se obliga a la organización continua de los conocimientos adquiridos. Horace Mann (1796-1859) ha dicho que desgraciadamente la educación actual consiste más en decir las cosas que en ejercitar las facultades, lo cual es erróneo.

La educación moral. El fin de la educación consiste en preparar a los jóvenes para los deberes de la vida, incluida la educación, en vez de atender tanto a la vida social y pública. Nada hay más difícil que la educación de los niños. Por desgracia, suele depender del humor del momento o de la tradición, recursos nacidos de la ignorancia de otros tiempos. Y tal estado de cosas no tiene trazas de cambiar. No se crea que todos los niños al nacer son buenos. Lo contrario es aún más falso. ¿Hay algún sistema para educar adecuadamente? No. Y si lo hubiere, todavía su aplicación apropiada dependería de la inteligencia, y también de la bondad y del dominio propio que nadie posee. Suele imputarse a los niños la culpa de todo y disculparse a los padres, cuando éstos son los responsables, como aparece en el caso del padre que golpea sin razón o que lanza al hijo insultos derivados del mal humor. Si ningún sistema de educación moral puede hacer de los niños lo que deben ser, si aun suponiendo que exista no se aplica, no se sigue de ahí que dejemos de reformar el actual.

Se debe educar por las consecuencias de las acciones. Toda teoría moral reconoce que la conducta cuyos resultados inmediatos y mediatos son benéficos es buena, y en cambio aquella cuyas consecuencias próximas y remotas son perjudiciales es mala. La piedra de toque para clasificar la conducta viene a ser, pues, el examen de los resultados. Además suelen ser proporcionales a la importancia de las trasgresiones. Algo parecido sucede en la vida adulta: el descuido en el cumplimiento de las obligaciones de un cargo trae aparejada la pérdida del empleo, etc., y lo mismo ocurre en todas las esferas de la vida. Se trata, pues, de un sistema sumamente eficaz, basado en la enseñanza objetiva de que a toda causa corresponde un efecto. Se aprende así a evitar las causas productoras de resultados desagradables.

Al evitar las consecuencias naturales y sustituirlas por el castigo o reprensión se producen dos efectos: el mismo papá se castiga, y el disgusto del niño se asocia con la persona del papá. Lo primero, porque el papá recoge los juguetes del niño descuidado, y lo segundo, porque la reprensión enciende en el niño enojo con el papá en vez de suscitarle disgusto de su propio descuido. Por tanto, la práctica de permitir que el niño experimente los efectos de su conducta tiene el resultado benéfico de conservar en buen estado las relaciones entre padres e hijos, amén de otras ventajas ulteriores como despertar en el espíritu la noción justa de lo bueno y lo malo; ayudar al niño a reconocer la justicia de la penalidad proveniente única y exclusivamente de su mal proceder; y no producir amarguras contra nadie. Evítese esta práctica en los casos cuyas consecuencias pueden resultar peligrosas al niño. Spencer compendia en ciertas máximas los principios expuestos.

Primera, no esperar de ningún niño un alto grado de excelencia moral. Segunda, tampoco exigirle demasiado. Tercero, dejar expedito el camino de las consecuencias naturales de la conducta ayudará a moderar el carácter de los padres. Cuarta, además de permitir que se sufran las consecuencias, la aprobación o desaprobación paterna es medio eficaz para guiar a los hijos. Quinta, dar órdenes con resolución. Sexto, proponerse formar un ser apto para gobernarse a sí mismo, no para ser gobernado por los demás. Séptimo, no temer que el hijo tenga iniciativa propia. Octava, no olvidar que educar a un niño, lejos de ser tarea fácil y sencilla, es la más ruda de la vida adulta.

La *educación física*. El autor deplora que se emplee tanto la caza y la cría de animales, y tan poco la educación física necesaria para la salud y fuerza corporales del niño, cuando ésta es indispensable no sólo en la guerra sino también en la paz. Mucho importa formar hombres y mujeres robustas, y para alcanzar esta meta conviene encontrar un equilibrio entre comer mucho y poco, el cual consistiría en procurarse una alimentación nutritiva, porque el grado de energía física depende de la naturaleza de los alimentos, entre los cuales, además de los vegetales, deben incluirse las carnes. El problema del vestido es semejante. Ha de cumplir con su objetivo básico: cubrir el cuerpo adecuadamente antes que adornarlo. Spencer previene en contra de la fatiga mental, resultado de la demasiada aplicación de la mente a labores intelectuales. En suma, afirma que la educación física de la época es mala por insuficiente alimentación en cuanto a cantidad y calidad nutricional del alimento, por impropiedad del vestido y finalmente por exceso de aplicación mental. Se atiende al cultivo exagerado del espíritu y se olvida el cuerpo, cuando es menester cuidar adecuadamente de los dos.

Estos autores junto con Rousseau ejercieron hondo influjo en la educación del país, más notorio en la segunda mitad del siglo XIX, pues la primera mitad se caracterizó por constantes guerras tanto intestinas como externas. Una vez que en la segunda mitad del siglo XIX se afianzó la paz, los gobernantes pudieron dedicarse a la urgente tarea de diseñar un sistema educativo nacional basado en las mejores enseñanzas de los grandes maestros.

Este capítulo, junto con el primero, proporciona, según la Introducción, el marco filosófico-pedagógico de toda la obra. El siguiente presenta el proceso histórico-ideológico del país, con las opciones que se le plantearán a éste a partir de la independencia. Uno y otro son elementos indispensables en el estudio del desarrollo de la educación nacional durante el siglo XIX (Cfr. Introducción).

CAPÍTULO III

OPCIONES DEL MEXICO INDEPENDIENTE

1. EDUCACIÓN Y POLÍTICA

La educación –el proceso de proporcionar habilidades y valores al individuo que le permitan bastarse a sí mismo y encontrar su lugar en el grupo– no se efectúa aisladamente, sino que depende en mayor o menor medida del contexto económico, político y social de cada país. Es menester, por tanto, exponer una vista de conjunto de la historia de México (1821-1911), cuyas numerosas y dramáticas vicisitudes influyeron de modo constante y decisivo en el desarrollo de diversas tendencias educativas, tema de la segunda y tercera partes de esta obra.

2. DOS PERFILES DE LA IDENTIDAD NACIONAL

En el momento de consumar su independencia, México cumplía casi tres siglos de existir como colonia del imperio español. A sus espaldas tenía, pues, el pasado colonial del que no podía descargarse, y al norte, esas vastas e ignotas regiones desérticas, donde el vecino, el primer país nacido como democracia en un mundo de gobiernos absolutistas, proseguía su incontenible progreso. Lógico era que se formasen luego dos poderosas corrientes respecto de la identidad nacional –conjunto de actitudes, normas y valores de un pueblo que determinan su peculiar estilo de vida– cuyos rasgos incluyen toda una gama de matices. La primera corriente llamada *hispanizante* (Llinás, 1978, p. 21;O'Gorman, 1977, pp. 23-25) consistía en guardar fidelidad a las creencias y estructuras de la colonia, compatibles con la independencia y tender, al mismo tiempo, al progreso material del país conforme al método de Norteamérica. En otras palabras, México conservaría el legado español de la lengua, costumbres y creencias católicas,

sería una réplica independiente de la madre patria, y mantendría la tradición sin rechazar la modernidad, o para decirlo de otro modo, tomaría de ésta sólo la prosperidad. Esta corriente fue al principio monárquica para convertirse ulteriormente en republicana centralista; en el momento de consumarse la independencia todavía no formaba una tendencia política, pero en la década de los cuarenta dio origen a un partido conservador, cuando un grupo se organizó, para hacer frente a los liberales (Brading, 1980, pp. 171-172 y 178).

Los propósitos del partido conservador han sido espigados por O'Gorman (1974, p. 37) de una serie de artículos de *El Universal:*

> El partido conservador es, ante todo y sobre todo, el partido del orden. Tal es el rasgo básico con que quiere distinguirse de cualquier otra bandería… es el partido que pugna por conservar como tradición sagrada la religión, la propiedad, la familia, la autoridad, la libertad nacional.

Al través de las primeras décadas de vida independiente, ante tantos conflictos surgidos de mentalidades opuestas, el partido conservador pensó de nuevo en la monarquía como elemento aglutinante para poner fin a la inestabilidad producida por el federalismo en el país (O'Gorman, 1974, p. 40).

Al lado de esta corriente, se extendía la *norteamericana-europeizante* (Llinás, 1978, p. 21; O'Gorman, 1977, pp. 25-32), empeñada en construir la nueva nación de acuerdo con el modo de ser de Norteamérica, con lo cual se alcanzaría la prosperidad social y material lograda por el modelo norteamericano, pero sin rechazar los elementos básicos de la colonia. Es decir, trataba de adoptar la modernidad, pero sin negar la tradición, o dicho de otra manera, tomar de Norteamérica sólo la prosperidad. Esta tendencia, cimentada en los postulados de la ilustración y de la revolución francesa, se proponía como modelo al vecino del norte y estaba apasionadamente enamorada del don de la libertad, apenas ayer conquistada. El grupo liberal, republicano-federalista y yorkino, adoptó esta tendencia defensora de un federalismo vigoroso y de la autonomía radical de los estados y territorios del país, siendo así que éstos gozaban de suficiente independencia gracias a las diputaciones provinciales, organización no copiada del modelo norteamericano.

Ambas corrientes desembocaron en un proyecto de nación internamente contradictorio: la *conservadora*: seguir siendo como la colonia y a la vez ser como Norteamérica; la *liberal*: ser como Norteamérica y al mismo tiempo seguir siendo como la colonia (O'Gorman, 1977, pp. 33-34). Las nefastas consecuencias de este paralogismo empezaron pronto a cosecharse en la vida de la joven nación.

¿De dónde nacía tal actitud favorecedora de posiciones tan antagónicas? La respuesta podría hallarse, tal vez, en la idiosincrasia nacional, tan perspicazmente descrita por José Blanco-White (1775-1841), interesante personaje de las Cortes de Cádiz, quien había tenido ocasión de tratar a muchos criollos.

> Los americanos descendientes de españoles son naturalmente despiertos e inteligentes, pero les suelen faltar principios morales y firmeza de carácter... Si hay un defecto característico de todas las clases sociales es sin duda la habitual despreocupación por las obligaciones morales. Sería inútil tratar de persuadir a las mejores clases de Hispanoamérica que los deberes morales se extienden a la política y al gobierno: Son incapaces de creer... que el peculado y la aceptación de sobornos son males morales. Como han crecido bajo gobiernos que actuaban para su propio provecho a expensas de la nación, no tienen más remedio que sacar la consecuencia de que quien está relacionado de cualquier forma con la autoridad, puede seguir sin más las mismas normas de actuación. La veracidad y el honor son palabras que salen frecuentemente de los labios de los que reclaman para sí el título de caballeros, pero en un país donde la única manera de escapar de la persecución es el disimulo de las propias ideas, las virtudes de las que frecuentemente se habla no son más que nombres vacíos... (Blanco-White, 1975, pp. 199-200).

En nuestros días O'Gorman (1977, pp. 12-15) señala la tendencia nacional a la exageración en la expresión verbal, tan propensa a ocultar lo verdadero y a halagar los sentimientos y virtudes de la raza, como aparece en los sermones ampulosos de otra época y en los discursos demagógicos de las campañas electorales. Octavio Paz, a su vez (1979, p. 38), cita el disimulo, el querer hacerse invisible, el pasar inadvertido sin renunciar a su ser como característica nacional. Quizá las raíces de este modo de ser provienen de la colonia cuando Carlos F., Marqués de Croix (1730-?) escribía:

> Pues de una vez para lo venidero deben saber los súbditos del gran monarca que ocupa el trono de España que nacieron para callar, obedecer y no para discurrir ni opinar en los asuntos del gobierno (*Historia Documental de México*, 1974, p. 357).

3. Variedades del liberalismo

Hacia el primer tercio del siglo XIX, el partido liberal republicano-federalista y yorkino se escindió en dos grupos: el *moderado* cuyo representante,

Manuel Gómez Pedraza (1789-1851), elegido presidente en 1832, renunció en seguida, y el *radical* con Vicente Guerrero (1783-1831), sucesor de aquél en la presidencia y considerado peligroso por su origen popular y su ascendiente entre las masas. Brading comenta a este propósito:

> [...] los elementos heterogéneos que intervinieron en el liberalismo mexicano indica[n] que el movimiento –no era partido– formaba una coalición ampliamente móvil, una peculiar unión de caciques rurales y gobernadores estatales progresistas, de antiguos insurgentes y nuevos radicales, de ideólogos y de la chusma. Lo que unía a esos insurgentes aliados era un enemigo común, un objetivo compartido. Todos ellos buscaban borrar el resultado de las Guerras de Independencia, destruir la perpetuación efectiva de un sistema colonial consagrado por las tres garantías del Plan de Iguala. Sus puntos de ataque eran precisamente la Iglesia, el Ejército y los Españoles (1980, p. 214).

Ciertos elementos de este "populacho" urbano, la masa ignorante, "los léperos" ahuyentaron a los hombres ilustrados, quienes manifestaron su desprecio por la chusma aun en el aspecto político, pues muchos liberales llegaron a pretender reservar el sufragio electoral sólo a los propietarios (Brading, 1980, p. 161).

En resumen, algunos pensadores liberales de una y otra tendencia defendían, desde el punto de vista político, una república federal democrática,[1] con instituciones representativas; desde el punto de vista social, una sociedad laica compuesta por pequeños propietarios, campesinos y maestros artesanos. Irrevocablemente individualistas, propugnaban el libre juego del interés individual liberado de leyes restrictivas. En el aspecto económico, practicaban el liberalismo capitalista, como era obvio. Confinaban, por tanto, la actividad del Estado a la defensa, la educación y la seguridad nacional (Brading, 1980, pp. 158-159). Una importante diferencia separaba a los liberales: *la tendencia yorkina* pura incluía el ala populista de los insurgentes supervivientes capitaneados al principio por Guerrero y más adelante por Juan Alvarez (1790-1867); la *tendencia moderada* se componía más bien de la clase media. Por eso "José Ma. Luis Mora (1794-1850) y Melchor Ocampo (1814-1861) se empeñaron en mencionar que su círculo social era escocés o moderado más que yorkino o puro" (Brading, 1980, p. 133).

A fuer de genuinos descendientes de la ilustración, los liberales mexicanos creían en la libertad onmímoda. Rechazaban tres aspectos fundamen-

[1] No todos los liberales pensaban así, como lo comprueba el caso de Fray Servando Teresa de Mier.

tales de la iglesia, obstáculo principal, según creían, para conseguir sus aspiraciones: 1) la acumulación de riquezas, escollo para la libre circulación de los bienes y la división de las propiedades; 2) la inmunidad eclesiástica, privilegio dentro de la jurisdicción civil y 3) el control de la educación (Brading, 1980, pp. 163-165). De ahí que los liberales de esta primera época como Mora, lucharan eficazmente por arrancar el control de la educación de las manos del clero.

Curiosamente, tanto liberales como conservadores se asemejaban, de una parte, en la manía de legislar, como si las leyes actuasen por propia virtud para modificar las actitudes, costumbres y conductas de los mexicanos y, de otra, ponían en práctica el liberalismo económico aprendido de Adam Smith, aunque diferían en la concepción del proyecto de nación. La adopción del liberalismo capitalista los unía sutilmente con los fuertes lazos económicos de clase, tan determinantes para emprender acciones, salvaguardar intereses comunes y nivelar otras diferencias. Unos y otros formaban una ‘‘élite’’ (Scholes, 1953, pp. 343-352).

El resultado del enfrentamiento de ideologías tan distintas –conjunto de creencias movilizadas por un grupo con propósito de acción política o social– fue el estado de continua agitación a lo largo del segundo tercio del siglo XIX (Raat, 1973, p. 41).

> Se trata de las luchas, los triunfos y las derrotas que mantienen al país fluctuante por un largo periodo entre dos órdenes: el colonial que no se liquida con la independencia, y el que podríamos llamar secularizante, moderno, laico, democrático, liberal que no nace con ella... la sociedad de principios políticos (Talavera, 1973, *2*, pp. 10-11).

La agitación se incrementó todavía más porque, a pesar de que los liberales moderados y radicales compartían un mismo proyecto de nación, la discrepancia y la discusión continuas parecían ser ingredientes constitutivos de su manera de ser. A estas contradicciones internas se refería Ocampo en una carta escrita en 1853:

> Por desgracia, el partido liberal es esencialmente anárquico, y no dejará de serlo sino después de muchos miles de años. Nuestro criterio de verdad está en la mutua glosa de los sentidos o en las inducciones rigurosamente lógicas que estén de acuerdo con la experiencia: el criterio de nuestros enemigos es la autoridad ya sea el rey o el papa...; cuando a nosotros se nos manda, si no se nos explica el cómo y el porqué, murmuramos y somos remisos, si es que no obedecemos o nos insurreccionamos. Porque cada liberal lo es hasta el grado en que desea

> manumitirse y nuestros criterios son todos igualmente serviles y casi igualmente pupilos. Ser liberal en todo cuesta trabajo, porque se necesita el ánimo de ser hombre en todo (citado por Talavera, 1973, *2*, p. 4).

4. EL TRIUNFO DEL LIBERALISMO Y EL DESQUITE DE LOS CONSERVADORES

Ambas tendencias, conservadora y liberal, chocaron por fin frontalmente, y el país sufrió, durante varios lustros, violentas sacudidas según predominaba alguno de los bandos: república federal (liberales y yorkinos) y república central (escoceses y conservadores). La guerra de tres años o de reforma resolvió el conflicto (1858-1860). La bandera de aquélla, delineada en el Plan de Ayutla, sirvió para eliminar los privilegios del clero, el ejército y la clase acaudalada y suprimir la vigencia de los mismos defendida por la facción conservadora. Triunfantes los liberales por las armas (1861), empezaron a poner por obra sus planes largo tiempo meditados. Los conservadores, entre tanto, no se dieron por vencidos, y decidieron jugarse la última carta de solicitar ayuda no sólo económica, sino política de las potencias europeas. El emperador Napoleón III (1808-1873) los escuchó. El proyecto conservador encajaba dentro de los planes de crear un imperio francés en el continente americano para frenar la expansión del coloso del norte. Los conservadores lograron la ayuda del emperador para realizar sus propósitos, y pronto empezaron a llegar a playas mexicanas los contingentes militares que implantarían el imperio francés en tierras de Anáhuac. Francia se sirvió de un pretexto baladí para tan riesgosa aventura: Benito Juárez había suspendido el pago de la deuda externa de México, decisión contraria no sólo a los franceses, sino a los españoles e ingleses. Con estos últimos se concertó un arreglo, no así con los franceses para los cuales la suspensión de la deuda servía a sus propósitos.

México se dispuso a resistir el agravio de otra invasión extranjera, y al llegar los 30 000 veteranos franceses en el otoño de 1862, estalló la guerra en defensa de la soberanía de un país exangüe, despojado de más de la mitad de su territorio por el invasor no3rteamericano y convulso todavía por las recientes luchas intestinas. Las fuerzas expedicionarias francesas capturaron la capital en junio de 1863, y obligaron a los liberales, con Juárez a la cabeza, a emigrar al norte del país. Carlos Luis Napoleón III, en vez de anexarse a México, prefirió dominarlo indirectamente, mediante el gobierno del Archiduque Maximiliano (1832-1867), hermano del Emperador Francisco José de Austria (1830-1916), quien aceptó la corona de México (1864). El país, vencedor de la dominación española de tres siglos, admitía ahora la soberanía francesa. ‘‘La gran idea de su reinado’’, como

Napoleón III llamaba al imperio mexicano, resultó desastrosa. Desde el principio, la posición de Maximiliano en México se volvió precaria. La defensa de la soberanía nacional violada por Napoleón III unió al pueblo de México contra el intruso, y la amenaza del creciente poderío prusiano representado por Otto von Bismarck obligó a Napoleón III a retirar sus tropas de la aventura mexicana. Maximiliano, sin el apoyo de las tropas francesas y ante el asedio de los mexicanos, se rindió en el Cerro de las Campanas.

La ejecución de Maximiliano y sus principales generales, Tomás Mejía (1820-1867) y Miguel Miramón (1831-1867), consolidó el triunfo de la república federal liberal y, al mismo tiempo, como lo nota O'Gorman (1974), consumó definitivamente la independencia de México al excluir la posibilidad de ser gobernado por un príncipe español o de otro país, proyecto varias veces apuntado en los planes de algunos de los políticos mexicanos. Expulsados los franceses y pacificado el país, el partido liberal afrontó la ardua tarea de reconstruir la nación devastada por la guerra, política y socialmente desunida, con una hacienda pública en bancarrota, provista de un ejército numeroso para cuyo sostenimiento no había fondos, y como remate de este cuadro ominoso, física y culturalmente incomunicada.

5. La reconstrucción juarista

Este era el espectáculo consternador que se ofrecía a Juárez, cuando decidió licenciar el numeroso ejército, innecesario en esos momentos, y cuya existencia significaba una copiosa sangría para el país, decisión que suscitó enconado resentimiento de los militares salvadores de la patria soberanía, respecto de los civiles, los políticos liberales, que nada habían arriesgado en la contienda. Atrás había quedado, como sangrienta pesadilla nacional, la intervención francesa, inspirada y alentada por los conservadores. Sin embargo, en los momentos de serena reflexión, Juárez y sus partidarios en el gobierno se percataron de que la pacificación del país no se aseguraba con la sola derrota de los conservadores. Los mismos liberales radicales habían contribuido en no pequeña medida a las convulsiones internas del país.

Por tanto, era necesario, al mismo tiempo que seguir enarbolando el pendón de la libertad, imprescindible para los liberales, introducir el orden necesario para reconstruir el país. Sin orden no habría paz ni bienestar material. Las dos grandes naciones, modelo de México, sobresalían por su progreso material.

6. Gabino Barreda entra en escena. El liberalismo, estado positivo de México

El presidente Juárez, testigo de los males provocados al país por las interminables disputas de conservadores, liberales moderados y radicales, se ocupaba en formar su gabinete para la reorganización de la vida nacional, cuando llegaron a sus oídos los ecos de la *Oración cívica*, pronunciada por Gabino Barreda en Guanajuato (septiembre 16 de 1867), cuyo contenido lo impresionó vivamente (Aragón, 1898; Caso, 1922, p. 64). Barreda insiste en que no puede considerarse la historia de México como obra del hado sino como ciencia sujeta a leyes que la determinan, y permiten la previsión de los hechos por venir y la explicación de los pasados. Es menester hallar el hilo conductor que sirve de guía para recoger, en el intrincado dédalo de luchas sin tregua del periodo de la vida nacional, la clave de nuestras dolorosas colisiones (Noriega, 1969, pp. 23-28). Esta mirada retrospectiva debe dirigirse a toda nuestra historia y no sólo a parte de ella, debe examinar la historia política al mismo tiempo que la social. Barreda repite las ideas de Mora respecto del clero y su injerencia en la educación. Durante tres siglos de dominación pacífica y con el propósito de prolongarla y con ella la consiguiente explotación, España, auxiliada fundamentalmente por el clero secular y regular, impidió de modo sistemático e inflexible la introducción de cualquier idea renovadora; pero la voz de un cura pueblerino encendió la rebelión que no fue por cierto obra singular de un solo hombre. El encarnó las aspiraciones y anhelos latentes por siglos. El hilo conductor y clave para entender este desenlace es el análisis científico de la historia de México. Esta no es sino un eslabón de la historia de la humanidad según la tesis del positivismo comtiano: el camino de la plena independencia tanto espiritual como intelectual. Barreda considera el liberalismo mexicano, triunfador en las lides de reforma, expresión del espíritu positivo. Barreda no combate el catolicismo por haber dejado de cumplir su misión sino por ser la expresión de un estado primitivo (el teológico), obstáculo para la aparición del espíritu positivo. Efectivamente, la *Oración cívica* presentaba al clero como el espíritu negativo que se empeñaba en estorbar la marcha (Barreda, 1978, p. 27) de la emancipación de México, parte de la humanidad. El clero no comprendió la ley de dicha emancipación. De otra suerte, no se habría empeñado en combatirla. Por eso, el triunfo del partido de la reforma es la victoria del espíritu positivo, la conquista de la emancipación mental.

De las páginas dedicadas a la ilustración en Nueva España puede colegirse lo endeble e injusto de la acusación de Barreda contra el clero mexicano en general. Un análisis histórico desapasionado la hace insostenible.

¿Cuál era el remedio propuesto por Barreda para combatir la anarquía, perpetuar la paz e implantar un orden fecundo, fundamento y garantía del progreso? Este, según Barreda, era la educación, medio seguro para hermanar la libertad con la concordia, el progreso con el orden:

> La principal y más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino del engrandecimiento es la ignorancia; la falta de ilustración de nuestro pueblo es la que lo convierte en pasivo e inconsciente instrumento de los intransigentes y parlanchines que lo explotan sin cesar, haciéndolo a la vez, víctima y verdugo de sí mismo (Barreda, 1978, p. 114).

Para combatir la ignorancia:

> No basta para informar esta conducta con que el gobierno expida leyes que lo exijan...; Para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, *es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos más o menos deliberadamente, pero de una manera constante* [subrayado nuestro] (Barreda, 1978, p. 233).

Y concluye:

> Una educación repito, emprendida sobre tales bases y con el deseo de hallar la verdad, no puede menos de ser, a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de paz y del orden social; porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de precisar todos los hechos de una manera semejante, y, por lo mismo, informará nuestras opiniones hasta donde esto es posible. Y las opiniones de los hombres son y serán siempre el móvil de todos sus actos. Este medio es sin duda lento...; pero, ¿qué importa si estamos seguros de su eficacia? *El orden intelectual que esta educación tiende a establecer es la llave del orden moral y social que tanto habemos menester* [subrayado nuestro] (Barreda, 1978, p. 116).

Se trataba de una educación que promoviese el principio del orden, base de la reconstrucción del país. Pero había una seria dificultad: el concepto liberal de libertad entendida como un dejar hacer, o en palabras de Barreda:

> Represéntase comúnmente [la libertad] sin sujeción a la ley o fuerza alguna que la dirija; si semejante libertad pudiera haber, sería tan inmoral como absurda, porque haría imposible toda disciplina y por consiguiente todo orden (Barreda, 1978, p. 9).

Barreda debía salir airosamente del paso –él había saludado el liberalismo como estado positivo– y para conseguirlo, introduce un concepto de libertad conciliable con el orden:

> Lejos de ser incompatible con el orden, la libertad consiste en todos los fenómenos, tanto orgánicos, como inorgánicos *en someterse con entera plenitud* [subrayado nuestro] a las leyes que los determinan (Barreda, 1978, p. 9).

Desgraciadamente, tal concepto de libertad es bastante discutible. El hombre no es libre por tender espontáneamente a algo sino por aceptar o rechazar aquello a lo cual espontáneamente tiende. La historia subsiguiente del país rebate la exactitud del concepto de libertad introducido por Barreda, y confirma en cambio la del liberal.

El partido de Juárez adoptó el concepto barrediano de libertad como "marcha progresiva y ordenada de la sociedad" (Zea, 1978, p. 112). Tal definición convertida en divisa sirvió tanto para el sector civil de los juaristas como para el militar, con diferencias importantes. Como el progreso suponía un factor de orden, Juárez consideró que lo más importante era fortalecer el poder ejecutivo que ofreciese al país la garantía de la estabilidad. Con este propósito en perspectiva, proyectó reformas constitucionales encaminadas a crear el Senado e introducir el veto presidencial. Sin embargo, no correspondió a él ponerlas por obra sino a su sucesor, Sebastián Lerdo de Tejada. El presidente Juárez falleció en julio 18 de 1872 y, con su muerte, Porfirio Díaz, el general más "conspicuo" al decir de Justo Sierra, perdió la ocasión –según lo fraguado en el Plan de la Noria– de derrocar a Don Benito empeñado en reelegirse.

De acuerdo con lo prescrito en la Constitución, Sebastián Lerdo de Tejada sucedió a Juárez. La política de aquél continuó, en líneas generales, la de su antecesor, sobre todo en el fortalecimiento del ejecutivo. En las elecciones de 1872, Lerdo resultó elegido por propio derecho, y tomó posesión en diciembre 1o. del mismo año. Pronto tuvo que afrontar brotes de descontento popular, primero por el movimiento armado del cacique de Tepic, Manuel Lozada, quien exigía una reforma agraria en beneficio de los campesinos. Lozada fue derrotado, pero su muerte no bastó para acallar las voces de insatisfacción; segundo, por una serie de decisiones del gobierno de Lerdo como la reinstalación del Senado con el debilitamiento consiguiente del poder legislativo, la elevación de las leyes de reforma a principios constitucionales y, por último, la expulsión de las hermanas de la Caridad y de los jesuitas.

Cuando en 1875 empezó a esparcirse el rumor de que Lerdo intentaba reelegirse, Porfirio Díaz y sus partidarios elaboraron el Plan de Tuxtepec, y amenazaron (1876) con un movimiento armado. El plan reconocía la Constitución de 1857 como ley suprema, declaraba principio constitucional la ‘‘no reelección’’ y desconocía a Lerdo como presidente del país. Más adelante se incluyó en el plan una cláusula con la prescripción de que, mientras no se celebraran elecciones, el poder ejecutivo debería recaer en José María Iglesias (1823-1891) por ser presidente de la Suprema Corte de Justicia. Empero éste se negó a brindar apoyo al Plan de Tuxtepec y al movimiento armado, su respaldo. Ante la negativa de Iglesias, los partidarios del Plan propusieron en su lugar al general Porfirio Díaz, en caso de que triunfara la rebelión. Si bien el Congreso declaró legal la reelección de Lerdo, el presidente de la Suprema Corte de Justicia, Iglesias, opinó que las elecciones habían sido fraudulentas. Según el parecer de éste, oficialmente manifestado, quedaban tres candidatos a la presidencia del país: Sebastián Lerdo de Tejada, José María Iglesias y Porfirio Díaz.

7. PORFIRIO DÍAZ, PRESIDENTE

En vista de que Iglesias se creía con derecho a la suprema magistratura, Díaz se levantó en armas, en noviembre 1o. de 1876 y, vencidas las tropas gobiernistas por los tuxtepecanos, Lerdo huyó del país, y las esperanzas presidenciales de Iglesias se convirtieron en humo. El general Díaz se hizo cargo de la presidencia en forma provisional (noviembre 23 de 1876). En diciembre 11 cedió el poder al general Juan N. Méndez (1820-1894) para entrevistarse con Iglesias en Querétaro, sin llegar a ningún arreglo. Díaz volvió a asumir el supremo poder en febrero 17 de 1877. Como los partidarios de Iglesias acudieron a las armas, Díaz les hizo frente y los derrotó cerca de Lagos, Jalisco. De esta suerte quedó dueño del campo y, triunfante poco después en las urnas electorales, inició su primer periodo presidencial en mayo 5 de 1877, para terminarlo en noviembre 30 de 1880. Tarea ingente se le presentaba al recién elegido presidente. Preciso era ante todo reorganiar el país, defender el campo en contra de los caciques descontentos, necesidad atendida con la policía federal –los rurales–, granjearse la simpatía y lealtad de las distintas facciones políticas, tan atomizadas en esos momentos, y tranquilizar a los temerosos de la reelección. A pesar de que Díaz había elevado la ‘‘no reelección’’ a principio constitucional con el consiguiente beneplácito de algunos lerdistas, todavía algunos de éstos se levantaron en armas (1878) contra aquél, a quien rechazaban por su

inexperiencia política y por su extracción social. Díaz sofocó tales revueltas, y empezó a perfilarse como el hombre fuerte, capaz de lograr la ansiada pacificación del país. Afrontó otras tareas no menos urgentes: sanear la Hacienda Pública y establecer relaciones con el exterior para atraer la inversión extranjera, indispensable para la reconstrucción del país. El ministro de Relaciones Exteriores, Ignacio L. Vallarta (1830-1893), se consagró a obtener el reconocimiento del gobierno norteamericano encabezado por el presidente Ulysses S. Grant (1822-1885), evitar la entrada de tropas norteamericanas al país y dirimir el conflicto entre México e Inglaterra a propósito del territorio de Belice. Vallarta tuvo éxito en la mayor parte de sus objetivos con el consiguiente prestigio para el régimen de Díaz. De esta época (1880) data la penetración económica norteamericana con la construcción de los ferrocarriles Central y Nacional y la explotación de ciertas minas realizada con el asesoramiento y apoyo financiero norteamericanos.

Como el periodo de Díaz tocaba a su fin, se celebraron elecciones presidenciales en las cuales participaron los candidatos: licenciados Justo Benítez y Manuel M. de Zamacona y los generales Trinidad García de la Cadena (1813-1886), Ignacio Mejía y Manuel González. Este último obtuvo el apoyo oficial y triunfó para el periodo 1880-1884. Manuel González (1833-1893) tomó posesión en diciembre 1o. de ese año y pudo conservar la paz en el país, además de los siguientes logros: granjearse a los antiguos enemigos del porfirismo para liquidar las facciones políticas mediante una ley de amnistía; impulsar la construcción de nuevas vías férreas como el Sud-Pacífico a Sonora e inaugurar el Central, México-Ciudad Juárez; iniciar el funcionamiento del Banco Nacional Mexicano, transformado más adelante en el Banco Nacional de México; reacondicionar el puerto de Veracruz y canalizar algunos ríos; alentar la inmigración de colonos extranjeros con la ley de terrenos baldíos de 1883; facilitar la entrada de capital extranjero con concesiones especiales para explotar recursos naturales como perforar pozos de petróleo; zanjar la disputa de límites entre México y Guatemala con el reconocimiento en favor del Soconusco por parte de Guatemala. En el aspecto legal se limitó el artículo 7o. de la Constitución acerca de la libertad de expresión, y se promulgó la ley del níquel para emitir moneda de ese metal, sin suficiente garantía de su valor. Esta ley se prestó para falsificar monedas, abuso que desprestigió al régimen de Manuel González.

8. Hacia la dictadura

Porfirio Díaz aprovechó ese error de González para restarle popularidad y conseguir así la propia reelección. Este, leal a su compadre, no tomó

represalias. En diciembre 1o. de 1884 Díaz ciñó la banda tricolor de presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, e inició, con su segundo periodo, una dictadura astutamente apoyada en los jefes políticos –enlace entre el gobierno central, el ayuntamiento y las diputaciones provinciales– quienes informaban al presidente de cualquier abuso o influjo desmedido de los gobernadores u otros funcionarios públicos. Justificó la concentración de poderes mediante la dictadura con el especioso argumento de ser ésta la única forma posible de mantener la paz, condición necesaria para el progreso del país, carente hasta entonces, por tantas revueltas, de la infraestructura indispensable para su engrandecimiento. Convencido Díaz de que no había nadie capaz de gobernar México, que apenas forcejeaba por salir de su prolongado atraso, resolvió reelegirse, y recibió el apoyo de sus amigos para los cuales la reelección significaba perpetuarse en altos cargos públicos. Y como el precepto de ‘‘no reelección’’, contenido en la Contitución, representaba un sólido escollo a las ambiciones de Díaz, se reformó dicho artículo para permitir carácter indefinido a la reelección. Al mismo tiempo, se incrementó la represión con el fin de evitar divisiones y conflictos provenientes de la tendencia liberal a la democracia, por cuya causa tanta sangre se había derramado después de la independencia. La Constitución de 1857, la obra maestra del liberalismo mexicano, se convirtió en objeto de adorno. La reverencia con que se la invocaba no corría parejas con la guarda y aplicación de sus preceptos. Y así, a medida que Díaz concentraba poder en su persona hasta llegar a convertir su régimen en una auténtica dictadura, seguía representándose la farsa de celebrar elecciones libres.

9. GRUPOS POLÍTICOS DURANTE EL PORFIRIATO

Durante la segunda época de Díaz (1884-1911), reinaba cierta confusión en los grupos políticos. El liberalismo radical populista de Guerrero y Alvarez había desaparecido prácticamente mientras que el liberalismo moderado incluía dos variedades:1) la primera, representada por *El Monitor Republicano* (1884-1896), órgano de la tendencia liberal tradicional defendida por Guillermo Prieto (1818-1897), Ignacio Ramírez (1818-1879) y José M. Vigil (1829-1909), junto con el grupo de *La República* (1881-1884), fundada por Ignacio M. Altamirano (1834-1893), con quien colaboraban Hilario S. Gabilondo (1829-1875), Manuel M. Flores (1840-1885), José Manuel Othón (1858-1906), Vicente Riva Palacio (1832-1896). Ambas publicaciones se caracterizaban por venerar a Juárez como símbolo de la

reforma y héroe de la lucha contra la intervención francesa; 2) la segunda variedad de liberalismo, la de los escritores de *La Libertad* (1878-1884): Justo Sierra, Francisco G. Cosmes, Santiago Sierra, Rosendo Pineda y Manuel Romero Rubio, admiraba en Juárez otros atributos como haber iniciado la era positivista de la historia de México cuyo introductor, Barreda, redefinió el concepto de libertad, meollo del liberalismo moderado. Más adelante *La Libertad* abandonó el concepto atomístico del Estado e introdujo la idea orgánica del mismo. Por eso el diario urgía que se reformara la sacrosanta Constitución de 1857 para colocar los derechos de la sociedad por encima de los del individuo (Zea, 1978, pp. 255-257; Raat, 1975, pp. 103-104). El concepto orgánico del Estado daba a éste un papel más activo en la promoción y reglamentación de la economía, a diferencia del papel de "dejar hacer", propio del liberalismo tradicional. Francisco G. Cosmes (1850-1907), uno de los redactores de *La Libertad* observa:

> Es indignante que todavía existan hombres con una mentalidad tan atrasada que aún creen en las ideas sostenidas por los legisladores de 57, después de medio siglo de constante batallar por un ideal que, una vez realizado, no ha dado sino resultados funestos para el país. Causa profunda tristeza, en verdad, el ver que sangrando aún las atroces heridas que las revoluciones y la guerra civil han hecho a la República Mexicana, todavía el ideal revolucionario encuentre quien lo defienda entre nosotros (citado por Zea, 1978, p. 255).

Y Justo Sierra, director del mismo periódico, decía criticando a los constituyentes del 57:

> Nuestra ley fundamental, hecha por hombres de raza latina, que creen que una cosa es cierta y realizable desde el punto de vista de que es lógica; que tienden a humanizar bruscamente y por la violencia cualquier ideal; que pasan en un día del dominio de lo absoluto al de lo relativo, sin transiciones, sin matices y queriendo obligar a los pueblos a practicar lo que sólo resulta verdad en las regiones de la razón pura: estos hombres... nos hicieron un código de alianza elevado y noble, pero en el que todo tiende a la diferenciación, a la autonomía individual, llevada a su máximo, es decir, al grado en que parece cesar la acción de los deberes sociales y todo se convierte en derechos individuales (citado por Zea 1978, p. 253).

El grupo de *La Libertad*, si se examina cuidadosamente el contenido de los artículos, no promovía la filosofía de Comte. Se interesaba por la aplicación del método científico a la psicología, educación, finanzas,

economía, industria, derecho y política (Raat, 1975, p. 45). Este grupo constituía, pues, un tipo especial de liberales, defensor del método positivo más que del positivismo ‘‘ciencista’’ y creador más tarde, en 1889, de *La Unión Liberal*.

La tendencia de *La Libertad* se explica por las circunstancias en las cuales nació el diario y los objetivos de su fundador, Justo Sierra. En efecto, los acontecimientos políticos de 1876 –el triunfo de Díaz y la derrota de Iglesias, representante de la legalidad según Sierra– convencieron a éste de que los problemas del país procedían de la Constitución, es decir, la fe profesada en la ley era ilusoria. De ahí que pretendía con sus artículos en *La Libertad* destruir toda ilusión en el pasado y difundir la ideología que habría de vivir el porfiriato. La tarea consistía:

> En trasladar a la ciencia –la maravilla del siglo XIX–, la fe y la esperanza que la nación tenía puestas hasta entonces en la ley –la maravilla del siglo XVIII– y como pasa siempre en las empresas donde hay una obra de demolición y otra de levantamiento, resultó hacedero destruir la fe y la esperanza en la ley pero no tanto verlas florecer en el árbol de la ciencia (Cosío Villegas, 1980, pp. 17-18).

Sierra denuncia desde las páginas de *La Libertad* el disparate histórico y científico de considerar al hombre anterior a la sociedad y la sociedad como un producto del convenio de los individuos:

> Tenía que llegarse a la conclusión lógica de que el derecho de un individuo no puede tener más límite que el derecho de otro individuo. De ese modo, la sociedad carece de derechos propios y es superior a ella cada uno de los individuos que la componen, así la desintegración del pueblo mexicano queda dogmáticamente sancionada por la ley fundamental. No cabe negar, sin embargo, que uno de los signos del progreso es la continua y mayor diferenciación del individuo: pero siempre en armonía con la sociedad... (Cosío Villegas, 1980, p. 46).

Y concluye que:

> Era natural que, convencido de la necesidad de crear un gobierno fuerte para México, aconsejara robustecer al Estado frente al individuo limitando las garantías, derechos individuales, dar mayor independencia y estabilidad al poder judicial y fortalecer al Ejecutivo a expensas del legislativo (Cosío Villegas, 1980, p. 45; Raat, 1969, pp. 171-189; 1973, pp. 32-53).

10. CAMBIO DE RUMBO: LA LIBERTAD, META DEL PROGRESO

Como se colige de estas citas, el grupo capitaneado por Sierra y formado en el positivismo de la Escuela Preparatoria, difiere desde 1878 del grupo liberal de 1857, pues aquél abandona a Comte y a Barreda, su intérprete, y busca en las doctrinas de Stuart Mill y de Spencer los principios para resolver los problemas del país. Algunos de los miembros del grupo habían alcanzado, junto con Sierra, escaños en la Cámara de Diputados desde 1880, como Francisco Bulnes (1847-1924), Pablo Macedo (1851-1918) y Rosendo Pineda (1855-1914). *El Essay on liberty*[2] de John Stuart Mill (1859) llegó a México casi 20 años después de publicado, e impresionó tan hondamente a Sierra que lo tuvo desde entonces como modelo del discurrir político (Cosío Villegas, 1980, p. 20). Otro tanto sucedió con Cosmes quien alude frecuentemente a otra obra de Mill: *Considerations on representative government*[3] (1861). A la luz del pensamiento de Mill en la citada obra se preguntan los miembros del grupo: ¿qué gobierno quiere el pueblo, y si está capacitado para tenerlo? No, responden. El pueblo mexicano no está capacitado para el tipo de gobierno que tiene ni para la Constitución que lo rige. La resultante del divorcio entre el ideal de la Constitución y la situación del país es la anarquía. La utopía roussoniana concede a todos los hombres las mismas libertades. Stuart Mill invoca el ejemplo de los países anglosajones para señalar que la libertad depende del desarrollo de las sociedades.

Los escritores de *La Libertad* no pretenden violar derechos algunos sino hacer ver que son inútiles, mientras el país no se desarrolle. Por tanto, urge una reforma constitucional de esas leyes ideales inútiles para México. Se necesitan leyes adecuadas a la realidad mexicana. No se trata de abolir el sistema federativo sino de darle más fuerza. No creen en los derechos individuales absolutos, conquista de la civilización, la cual exige destruir los métodos arbitrarios nacidos del caciquismo o del caudillismo, protectores únicamente de los derechos de su facción. Cosmes señala sentenciosamente:

> Ya hemos realizado infinidad de derechos que no producen más que miseria y malestar a la sociedad. Ahora vamos a ensayar un poco de tiranía honrada, a ver qué efecto produce (*La Libertad*, septiembre 4 de 1878).

[2] *Ensayo sobre la libertad*.
[3] *El gobierno representativo*.

Lo urgente es fortalecer la sociedad, integrarla, homogeneizarla, pues en la medida en que se logra este empeño, se diferenciará y definirá mejor. Hasta ahora México ha sido un país sin orden y, por ende, no ha cumplido con las leyes del progreso señaladas por Spencer. Por tanto, antes que nada es menester establecer el orden. No es posible pasar de un salto de la anarquía a la verdadera libertad (Zea, 1978, p. 257). ¿Cómo alcanzar este orden y paz que con tanta urgencia se reclama? Sólo un estado fuerte podrá realizar tal proeza. Por tanto, es preciso ceder todo el poder político y con él la libertad de los mexicanos a un hombre fuerte, el general Porfirio Díaz. El podrá llevar al cabo la gran empresa que se le imponía, si se le otorgaba la máxima suma de autoridad legal y sobre todo política para asumir la dirección efectiva de las cámaras legisladoras y gobiernos de los estados. Necesitará también autoridad social como supremo juez de la paz de la sociedad mexicana.

Con hábil escamoteo, Sierra y sus seguidores, en busca de apoyo para asentar la dictadura, vuelven a la doctrina de Comte alterada por Barreda. Según aquél, el liberalismo, con su noción de libertad, no es sino el estado metafísico, intermedio entre el teológico (colonial) y el positivo. El liberalismo era necesario para destruir el estado religioso o teológico; pero cumplida tal misión, debe dar lugar al estado positivo, es decir, a los hombres educados en la idea de orden. Ahora bien, conforme a Sierra, el liberalismo, con aquella noción de libertad y su cauda de derechos representa un estado al cual México no ha llegado aún. En efecto, era evidente para todos, que después de 17 años (1867-1884) el país se debatía aún en el más completo desorden. Por tanto, urgía instaurar perentoriamente el orden, el estado positivo, y luego florecería la plena libertad. Y, obviamente, se hacía necesario un gobierno apto para imponer el orden.[4]

Sierra mantiene enhiesta la bandera de la libertad, tan cara a un país dominado durante tres siglos; pero la libertad no es algo pasado –etapa metafísica como pensaban los comtianos– sino una meta luminosa por alcanzar (Zea, 1978, p. 259).

11. La Unión Liberal

Un incidente trágico –la muerte de su hermano Santiago en un duelo de dimes y diretes de periodistas– hirió a Sierra en lo más vivo y lo decidió a separarse de sus colegas de *La Libertad*. Jamás volvió a escribir para los periódicos (Cosío Villegas, 1980, pp. 22-23). El diario desapareció en 1885,

[4] Sobre la actitud de Sierra respecto de la dictadura, véase el capítulo XVII, 2.

y así Alexander Bain (1818-1903) y Mill dejaron de tener un órgano que los promoviera y defendiera, y los que usaban el positivismo para favorecer sus propios intereses se vieron forzados a buscar apoyo en otro lado. Pronto lo encontraron. Rosendo Pineda y Manuel Romero Rubio (1828-1895) organizaron un grupo de intelectuales para fortalecer el régimen de Díaz, y en 1892 fundó aquél un partido político llamado La Unión Liberal de cuyo *Manifiesto* nació un nuevo grupo de dirigentes criollos: los llamados ‘‘científicos’’ (Raat, 1975), p. 106).

El contenido de gran parte del *Manifiesto* de la Unión Liberal era similar a las ideas expresadas por Sierra en sus artículos de *La Libertad*. Apuntaba la necesidad de organizar el movimiento liberal sobre bases científicas. El viejo lema ‘‘Libertad, orden y progreso’’ se fundió con el de Díaz, ‘‘Paz, industria y progreso’’. Sierra alude a la historia de México en términos de la teoría orgánica de la evolución. Y como la paz era el estado orgánico normal del país, indispensable para el progreso económico y Díaz el artífice de éste, se convino en la reelección de Díaz, efectuada sin tropiezos en 1888, pero impugnada en 1892 al grito de ‘‘elecciones libres’’. Los miembros del partido aprovecharon la ocasión de tales manifestaciones de inconformidad para reiterar que la dictadura era transitoria y proponer algunas reformas gubernamentales, con la admisión de que, si bien México no era una democracia, éstas conducirían hacia ese tipo de gobierno por el sendero de la evolución. Entre las reformas se incluían la independencia del poder judicial con la inamovilidad de los magistrados y la libertad de prensa (Raat, 1975, p. 116).

El *Manifiesto* sugería que la ciencia, las estadísticas y otros métodos científicos deberían utilizarse para impulsar la sociedad mexicana por la vía del progreso y, más adelante, de la democracia. La fuerza intelectual del progreso descansaba en la educación científica. Raat afirma:

> A pesar de su insistencia en la teoría orgánica y en el papel de la ciencia, el contenido del *Manifiesto* no era definitivamente positivista, (Raat, 1975, p. 116).

No se conoce con exactitud el origen del término ‘‘científico’’, mote del grupo político de La Unión Liberal. Según la opinión de Díaz Dufoo, amigo personal y biógrafo de José Yves Limantour (1854-1935), el mote de ‘‘científicos’’ se debió a la importancia atribuida a la ciencia en el *Manifiesto* de La Unión Liberal. Sin embargo, el mote no abarca todas las facciones participantes en la convención, ni siquiera las inclinaciones políticas de los 11 signatarios del documento. Aquél designó más bien el grupo de consejeros y funcionarios del gobierno cercano a Limantour a partir de 1895. Si

del Castillo (1915) no está equivocado, puede afirmarse que Joaquín Baranda (1840-1909) y demás enemigos de Limantour atacaron al grupo de éste desde las páginas de *El Fin del Siglo* y lo apodaron con el mote de ‘‘pandilla científica’’ (Raat, 1975, pp. 116-117).

Como puede notarse por todo este relato, el grupo de ‘‘liberales moderados’’ educados en el positivismo fue apartándose más y más de algunos de los principios básicos del liberalismo y acercándose al partido conservador, de tal suerte que, al fin del porfiriato, quedó un grupo de liberales moderados bastante numeroso entre los cuales sobresalían los ‘‘científicos’’ agrupados alrededor de Limantour, y los positivistas ortodoxos reunidos en derredor de Agustín Aragón (1870-1954) y Horacio Barreda.

¿Y qué decir del régimen mismo de Díaz? No debe identificarse con el positivismo de Gabino Barreda y menos con el de Agustín Aragón. Raat indica:

> [...] podemos decir que, hasta 1910, Porfirio Díaz no había repudiado, al menos de palabra, la tradición liberal, antes al contrario, se manifestó siempre como el legítimo heredero de la reforma, y veneró públicamente la Constitución de 1857. No basta alegar que Díaz era centralista en la práctica y que alteró con sus hechos la concepción liberal del Estado... Hale afirma que el gobierno de Díaz no abandonó el liberalismo, sino que lo continuó transformándolo, naturalmente, (1975, pp. 84-85).

Difícil parece comprender la contradicción interna del régimen dictatorial de Porfirio Díaz, liberal por su origen e instituciones republicanas; conservador por su ideología. Y tanto más difícil, si se tiene en cuenta que el partido conservador había sufrido una derrota definitiva con el fracaso del segundo imperio.

Según O’Gorman (1977, pp. 85-91) no había otra opción. La paradoja sólo existe para quien no recuerda que el programa liberal coincide con la proposición conservadora básica. Por eso, el nacimiento y consolidación del régimen porfirista no es sino el suceso político y social más visible de dicha coincidencia, aunque bien pudo ser de otra manera. Díaz simplemente orientó la marcha de la nación por el cauce abierto por aquel lógico desenlace. Para repetirlo: la imagen de presidente-emperador es la conciliación histórica de las dos grandes y hostiles tendencias del conflicto conservador-liberal.

Se recordará que la posición conservadora trataba de defender: 1) el modo de ser heredado del pasado (la colonia con sus tradiciones y sus glorias hispanas), tenido por esencial y 2) disfrutar de los beneficios materiales del

modo de ser norteamericano. Lo primero se lograba con fortalecer la conciencia de una nacionalidad de carácter e idiosincrasia hispanos encarnada en un republicanismo federal, de cuyo triunfo militar y político procedió el porfirismo. Lo segundo se obtenía con promover un programa de progreso. Doble proyecto imposible de realizarse por querer al mismo tiempo el disfrute de la modernidad sin adscribirse al modo de ser moderno. El porfirismo encontró una apertura: la coyuntura de la derrota del partido conservador y la unificación de sus tesis con la del liberalismo moderado permitía restablecer y consolidar la paz de la que no había disfrutado la nación. Díaz aprovechó tal coyuntura para sembrar y arraigar la convicción de que el odio político encendido por tal conflicto era pesadilla del pasado. Mantuvo, pues, en vigor las leyes liberales de reforma, pero vaciadas de su jacobinismo, es decir, sin atropellar los sentimientos religiosos de la inmensa mayoría de la nación.

Ciertamente la paz, conquista del porfiriato, no alteraba la paradoja de querer el disfrute de la modernidad sin la modernidad misma. Podía ser condición de un cambio o un estancamiento. Si fue lo primero, se debió a la habilidad de Porfirio Díaz. Porque el modo como el liberalismo concebía el proyecto de modernizar el país era adoptar, adaptar y naturalizar las instituciones políticas norteamericanas y el correlativo ataque a cuanto a ello se oponía, en especial, al poder económico y político de la Iglesia –batalla necesaria. Pero ese modo tan caro al liberalismo adolecía del grave error político de poner al buey detrás de la carreta, es decir, dotar a un pueblo de instituciones políticas (las norteamericanas) que suponían una mentalidad y hábitos de los que carecía el mexicano. Ejemplo elocuente de creer en el efecto mágico de la ley, tan común en el mexicano.

Por eso, Díaz no modifica el modo de ser esencial de la colonia (tradición y gloria hispanas) sino que lo concilia con el aparato externo liberal, al mismo tiempo que fomenta el anhelo de conseguir la modernidad con la industrialización. Así, el mexicano quiere ser un hombre moderno en todos los órdenes, incluso en el religioso, y aquí es donde interviene la educación encaminada a fomentar el cambio de mentalidad hacia lo moderno, el ‘‘cientificismo’’ positivista con el corolario de la industrialización, proyecto extranjero en el doble sentido de inmigración e influjo en la explotación de recursos. Quizá sea exagerado afirmar que los hombres del porfiriato no tuvieron ese objetivo como programa claro y conscientemente postulado, pues implicaba ser infieles al modo de ser estimado como esencial. Parece más verosímil que el ambiente de paz, propicio al progreso, indujo al

convencimiento de que podía transigirse con el modo de ser heredado de la colonia en aras del anhelo de modernidad.

12. Los medios para el progreso

El rumbo del país estaba fijado. Ahora hacía falta determinar los medios entre los cuales Spencer señalaba la civilización, alcanzable sólo por la actuación de los individuos mejor dotados, y éstos en México eran miembros de la burguesía –la única clase en marcha hacia el progreso– la cual absorbía todos los elementos activos de las clases inferiores (Villegas, 1972, p. 81). Por otra parte, el acceso a la civilización entrañaba, además de ejercer una disciplina que consolidara el orden social, la conquista de la paz definitiva mediante la decadencia de la guerra; la cooperación voluntaria del individuo con el gobierno; el desarrollo del comercio y, finalmente, el logro del progreso por la industrialización. Las ideas de Spencer, apoyo de los pensadores de La Unión Liberal, produjeron posturas tan radicales como la de Cosmes, quien establece una dicotomía en la nacionalidad mexicana, conforme a sus dos elementos constitutivos: ‘‘uno de ellos apto para la civilización, el descendiente, por la sangre o el espíritu, de los españoles; el otro completamente inepto para el progreso, el indígena’’ (Villegas, 1972, p. 128).

Era natural, por tanto, que el gobierno favoreciese la entrada de extranjeros al país:

> Dos creencias hicieron nacer la ilusión de una corriente inmigratoria y fácil; por un lado, la enorme riqueza de México y la facilidad con que podía explotarse; por otro, una población autóctona insuficiente en número o en calidad. En rigor, los dos supuestos eran uno solo, porque si México era un país potencialmente rico... y pobre en la realidad, la falta estaba en el elemento humano escaso y mal dotado. La solución estaba, por lo tanto, en la inmigración (González Navarro, 1973, p. 134).

Es cierto que tales creencias no eran exclusivas del porfiriato. Se habían advertido ya anteriormente, incluso desde la época de Juárez. El presidente Díaz no hizo sino realizar un proyecto solicitado por la burguesía, a cuyo juicio:

> Esta [la corriente inmigratoria] se sumaría a la población nacional aumentando su número; su mayor vigor físico, intelectual y moral iniciaría el proceso de enriquecimiento, y con el tiempo, al mezclarse con la población autóctona, la mejoraría también cualitativamente (González Navarro, 1973, p. 134).

El propósito de favorecer la inmigración tanto en la mente de Díaz como en la de la burguesía era acelerar el progreso indicado en la divisa de Comte o llegar a la civilización de Spencer. El medio usado por los países anglosajones para alcanzar esta meta había sido la industrialización del país. A ella, pues, había que dirigir todos los esfuerzos. Por tanto, Díaz procedió a abrir de par en par las puertas de la nación a los inversionistas e inmigrantes extranjeros, con decidida preferencia por el capital europeo con el fin de contrarrestar la influencia de Norteamérica (Leal, 1972, p. 81). La burguesía mexicana, por su parte, procuró asemejarse a la sajona, si bien carecía de preparación, pues se había apoyado tradicionalmente no en la industria y el comercio sino en el latifundio y la burocracia. Los mismos residentes alemanes, españoles, franceses, ingleses y norteamericanos de fines del siglo XIX, aun habiendo contribuido en diversos aspectos al desarrollo de una mentalidad empresarial mexicana, no lograron que ésta fuese menos imitativa y más creativa, más atenta a la situación nacional. La inversión extranjera permitió ciertamente el fomento de las comunicaciones y el transporte, medio indispensable para alcanzar un doble propósito de capital importancia: impulsar el desarrollo de las industrias extractivas y del comercio y favorecer la unidad nacional con el incremento de las comunicaciones entre regiones antes totalmente marginadas de la vida del país.

A pesar de los beneficios tangibles provenientes de la inmigración extranjera con individuos preparados en diversas ramas de la ciencia y la técnica, aquélla había agudizado las desigualdades sociales. ‘‘Mientras la élite daba un trato preferente al extranjero, el pueblo raso mostraba aborrecimiento y desprecio por lo extraño… (González Navarro, 1973, p. 155).

El presidente Díaz había pacificado el país, don inestimable ausente de la vida nacional durante más de medio siglo; había dotado a la nación de una infraestructura básica para las actividades de la industria y el comercio; lo había hecho respetable en el concierto de las naciones y asegurado su equilibrio económico. Lástima que a tales logros no hubiese añadido la atención a los problemas de índole político-social. En el ámbito político, la dictadura no aflojaba su férreo control sobre todos los aspectos de la vida nacional. El pueblo permanecía al margen de su propio destino sin posibilidad de afrontar sus problemas e intervenir para resolverlos. Nada es de admirar que a principios del siglo XX el país empezase a mostrar resquebrajaduras y grietas cada vez más amenazadoras.

Hubo levantamientos sojuzgados con lujo de fuerza que suprimió las manifestaciones de inconformidad y descontento, pero dejó éste encendido en el corazón de muchos de los afectados.

En el aspecto social, las diferencias de clase se hacían cada vez más agudas. Mientras los latifundistas, comerciantes y empresarios aumentaban sus ganancias y con ellas su influjo, los peones, obreros y campesinos descendían más en la escala social. El sistema de privilegios para unos cuantos empezaba a enardecer los ánimos de la mayoría en forma tal que pronto el país resonó con las voces disidentes de la misma burguesía. El porfiriato tocaba a su fin.

Con este capítulo se integra el preámbulo (primera parte de la obra) filosófico, pedagógico e ideológico prevaleciente en México durante el siglo XIX e indispensable para comenzar la exposición de la primera parte de la hipótesis (1821-1866), época caracterizada por frecuentes y agudas convulsiones de índole político-social y por los 12 ensayos en el ámbito educativo. Con este conjunto filosófico, pedagógico e ideológico podemos iniciar el recorrido que se extiende del capítulo IV al VI inclusive.

SEGUNDA PARTE

LA PREPARACION

CAPÍTULO IV

LA EDUCACION, CAMINO ADECUADO DE PROGRESO EN EL MEXICO INDEPENDIENTE

1. GENERALIDADES DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

1.1 *Contexto etnográfico*

Entre los numerosos y diversos factores que dificultaron la labor educativa en la nueva nación, débese mencionar que México es un mosaico de climas, no sólo por las diferentes latitudes del país sino también por las distintas altitudes, porque localidades situadas en la misma latitud gozan de distinto clima por su diferente elevación sobre el nivel del mar. Como el clima de la meseta central es más constante y templado, se congrega allí, desde remotos tiempos, la mayor parte de la población, mientras otros núcleos se escalonan en distintas localidades que disminuyen en número a medida que se alejan del centro. Miles de kilómetros separan unos poblados de otros, y con frecuencia la lejanía misma no es la cuña determinante de la separación si no las elevadas cumbres con sus faldas de suave inclinación o sus violentos taludes cortados a pico.

Es menester recordar que a principios del siglo XIX México se extendía hasta la Alta California, Nuevo México, Arizona y Texas, y medía más del doble del territorio actual, unos 4 400 000 km^2. Por otra parte, las comunicaciones eran deplorablemente deficientes entre los puntos extremos del territorio. Mejoraban un poco entre las poblaciones importantes como la capital, Veracruz, Guadalajara, etc. (García Martínez, 1977, pp. 9-82).

La heterogeneidad étnica se añadía al problema geográfico. El núcleo español, todavía numeroso al momento de la independencia, era de unos 14 000 europeos, 2% de la población, provenientes principalmente de la región vascongada. Lo seguían los criollos (hijos de españoles nacidos en

México) con 1 000 000, el 16%; luego las castas (español, criollo, indio, mestizo, mulato y negro), 1 338 766, el 22%, y, finalmente, los indios (náhuatl, zapotecas, mixtecas, otomíes, totonacas, mayas, tarascos, huastecos y coras), 3 676 280, o sea, 60% de un total de 6 029 045 de habitantes. Los españoles peninsulares acaparaban prácticamente el comercio. Después de éste, se ocupaban en la burocracia donde monopolizaron los altos puestos y gran parte de los intermedios (virrey, leal audiencia, intendencias, alcaldías mayores, direcciones de estancos); los cargos altos y medianos del ejército y de la jerarquía eclesiástica. Los criollos, ante la barrera del prejuicio que les cerraba el paso a los altos puestos políticos y administrativos, se dedicaban a la agricultura y minería, y eran los mejor librados; éstos eran hacendados o mineros medianos, rancheros prósperos, propietarios y empresarios urbanos; aquéllos se convirtieron en sacerdotes, abogados y militares; todos se percataban de su condición de ciudadanos de segunda clase. Ellos cantarían las glorias del suelo mexicano; celebrarían las riquezas del país; serían los primeros en asimilar las ideas de la ilustración y los principios de la democracia norteamericana. De este grupo saldrían los pensadores y caudillos de la independencia.

Las castas formaban el proletariado urbano: obreros en los obrajes de telas, algodón, lana, loza, tabaco; cocheros, mozos, artesanos, arrieros y panaderos. Los menos aptos constituían la inmensa legión de ‘‘léperos’’ de las ciudades y minas, y representaban una amenaza para la propiedad indígena. Eran la mayoría de la población en las provincias norteñas. Los indios trabajaban la agricultura, y desempeñaban las tareas más rudas en minas, ranchos y haciendas, misiones y presidios.

Existía una doble estratificación: vertical, formada por españoles, criollos, castas e indios, y horizontal, fundada en el nivel económico y social del individuo. Quienes ascendían económicamente podían comprar su limpieza de sangre.

Los diferentes grupos indios incluían otro elemento para hacer todavía más difícil la comunicación: la diversidad de lenguas y la multitud de dialectos. Por más que los misioneros se habían esforzado por aprender las lenguas aborígenes, formaban éstas un grupo reducido entre los millones de españoles, criollos y castas desconocedoras de aquéllas.

El analfabetismo más desolador, 99.38% contra un 0.6% de alfabetizados se cernía sobre la casi totalidad de la población al iniciarse la independencia (Martínez Jiménez, 1973, pp. 514-552).

Todo este conjunto de elementos diversos u opuestos entre sí ha sido acertadamente descrito por Octavio Paz.

> En nuestro territorio conviven no sólo distintas razas y lenguas, sino varios niveles históricos. Hay quienes viven antes de la historia; otros, como los otomíes, desplazados por sucesivas invasiones, al margen de ella. Y sin acudir a estos extremos, varias épocas se enfrentan, se ignoran o se entredevoran sobre una misma tierra o separadas apenas por unos kilómetros. Bajo un mismo cielo, con héroes, costumbres, calendarios y nociones morales diferentes, viven "católicos de Pedro el Ermitaño [1050-1115] y jacobinos de la era Terciaria''. Las épocas viejas nunca desaparecen completamente y todas las heridas, aún las más antiguas, manan sangre todavía. A veces, como las pirámides precortesianas que ocultan casi siempre otras, en una sola ciudad o en una sola alma se mezclan y superponen nociones y sensibilidades enemigas o distintas, (1979, p. 11).

Y todo este abigarrado conjunto etnográfico sobre un fondo de creciente inestabilidad política.

1.2 *Contexto sociopolítico*

Graves y numerosos acontecimientos llenaron la primera mitad del siglo XIX en el territorio nacional de los cuales se habló en el capítulo III. Desde luego, el más importante fue la emancipación de la Nueva España con respecto a la Madre Patria, en agosto 24 de 1821. De esta fecha hasta 1867, la vida del país se caracteriza por la falta de un gobierno nacional fuerte y respetable. Mientras el país, políticamente inconstituido, se debilita hasta su ruina, se busca la felicidad nacional en la libertad, considerada como la llave del progreso. La libertad política del país anula el *Plan de Iguala*, y derriba el primer imperio (mayo 18 de 1822-marzo 19 de 1823). La libertad política de las provincias enarbola la bandera del federalismo, en una nación donde no había estados preexistentes por confederar, y origina la lucha contra el centralismo. La libertad política religiosa impuesta en la Constitución de 1857 no hacía falta, pues los mismos que la proclamaron no profesaban otra religión. Hubiese bastado con corregir los excesos y abusos existentes sin necesidad de reprimir la religiosidad del pueblo. Así, el programa del progreso –criatura de la ilustración– se convirtió en freno para el desarrollo del país (Bravo Ugarte, 1962, p. 111).

La ejecución de dicho programa no fue empresa de la democracia sino de una serie de revoluciones en las cuales el ejército actuó como director o funcionó como instrumento. Durante estos 46 años, 1821-1867, hubo dos imperios: Agustín de Iturbide (1783-1824) (con dos Regencias anteriores): septiembre 28 de 1821-marzo 19 de 1823; Maximiliano: abril 10 de

1864-mayo 15 de 1867; un Supremo Poder Ejecutivo: abril 1o. de 1823-octubre 10 de 1824; tres Repúblicas Federales: Primera: enero 31 de 1824-octubre 23 de 1835; Segunda: agosto 22 de 1846-abril 20 de 1853; Tercera: febrero 5 de 1857-julio 11 de 1863; dos Repúblicas Centrales: Primera: octubre 23 de 1835-octubre 6 de 1841; Segunda: junio 12 de 1843-agosto 22 de 1846 y un Régimen Constitucional Centralista: abril 20 de 1853-agosto 12 de 1855 (Cfr. Apéndice 9). El país se rigió por cinco constituciones distintas (Bravo Ugarte, 1962, pp. 123-124). Por otra parte, México no era la excepción. Las revueltas y asonadas sacudían también a Europa: Francia fue de 1789 a 1875 tres veces monarquía, dos imperio y tres república con ocho constituciones; España sufrió tres guerras civiles: 1820, 1833 y 1870, fue monarquía absoluta o constitucional y república, tuvo dos dinastías extranjeras, y se rigió por ocho constituciones (Hayes, 1953, pp. 613, 643 y 725).

Es obvio que en medio de tanta confusión ideológica, resultado de tan diversas posiciones políticas: liberalismo radical o moderado, conservadurismo, tendencias yorkinas y escocesas; modelo norteamericano o hispánico –se siguió la corriente económica liberal de Adam Smith con algunas variantes– era imposible atender debidamente a la educación. Los tímidos intentos de reformas educativas permanecieron en la nebulosa región de las teorías sin ponerse por obra, debido al divorcio entre la teoría y la realidad nacional. De ahí que la instrucción escolar, aun después de efectuada la independencia del país, seguía siendo la misma de los postreros años de la colonia. La organización política nacional había absorbido en forma tal la atención y el interés de las personas cultas que no les quedaba tiempo para reflexionar sobre la educación, máxime que el adelanto social se había vinculado con la cultura de las clases acomodadas y no con la educación de las masas.

Con todo, los medrosos intentos teóricos de reorganización educativa sirvieron de base para proyectos y realizaciones posteriores.

2. PRIMEROS INTENTOS DE REFORMA EDUCATIVA

2.1 *Durante la independencia (1810-1821)*

Mientras en Nueva España ardía la guerra de la independencia, las Cortes Españolas reunidas en Cádiz durante el cautiverio de Fernando VII (1784-1833) a manos de los franceses, expedían la *Constitución Política de la Monarquía Española* (marzo 18 de 1812).

El título IX de la Constitución de Cádiz ordena: Art. 366o.:

> En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de las primeras letras [se inicia la enseñanza oficial], en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar [materias de estos estudios] y el catecismo de la religión católica, y comprenderá una breve explicación de las obligaciones civiles (Dublán y Lozano, 1876, *1*, p. 378).

El Art. 368o. prevenía que se compusiese un plan general de enseñanza de carácter uniforme para España y sus dominios, y señalaba a los maestros la obligación de enseñar la Constitución en los establecimientos docentes dedicados a las ciencias eclesiásticas y la política. A su vez el Art. 12o. del capítulo 2o. de *La instrucción para el gobierno económico-político de las provincias* (junio 23 de 1813) (Dublán y Lozano, 1876, *1*, p. 419), indicaba pormenorizadamente las obligaciones de las diputaciones provinciales y ayuntamientos en materia de educación pública: 1) establecer escuelas de primeras letras; 2) organizarlas de acuerdo con los planes aprobados por el gobierno; 3) hacer examinar por personas idóneas, en su presencia si pudiera ser, a los que aspiren a ser maestros públicos de leer, escribir y contar, procurando que reúnan la competente instrucción con la más acreditada moralidad.

El Art. 14o. del capítulo I de la misma *Instrucción* (Dublán y Lozano, 1876, *7*, p. 415) ordena que tales establecimientos se sostengan de los fondos comunes, y se vigile el buen desempeño de los maestros y la enseñanza de la Constitución. Más de 60 mexicanos (Tanck, 1979, pp. 4-5) participaron en calidad de diputados a las Cortes entre 1810-1812. Esta asamblea tuvo importancia no sólo como vehículo de las ideas de la ilustración española, francesa e inglesa, sino que sirvió de experiencia política para varios futuros dirigentes del México independiente, como Miguel Ramos Arizpe (1775-1843), Lucas Alamán (1792-1853), Pablo de la Llave (1773-1833), Lorenzo de Zavala (1788-1836) y Manuel Gómez Pedraza. Además, y ésta fue otra ventaja para la futura nación, las Cortes les permitieron experimentar su legislación según se verá más adelante. Varios decretos aislados: *La Constitución* (Arts. 131o. [facultad 22o.]: 335o., inciso 5o., 366o., 370o.); *La instrucción para eI gobierno económico-político de las provincias* (junio 23 de 1813) y *El reglamento general de instrucción pública* de 1821 señalaron el influjo de la educación y el papel del Estado en la misma (Dublán y Lozano, 1876, *1*, pp. 360, 376 y 378). Jovellanos (1930, p. 200) había atribuido a la educación un papel decisivo para el progreso del país, "[…] el primer origen de la prosperidad social, sin duda. Esta es una verdad

no bien reconocida todavía o por lo menos no bien apreciada; pero es una verdad''. Admitido el influjo determinante de la educación, era lógico que se encargara al Estado de su organización y promoción. Así se hizo en 1812, cuando *La Constitución* ordenó establecer un plan de enseñanza pública en toda la monarquía y crear la Dirección General de Estudios (Art. 369o. que cuidaría de la inspección de la enseñanza pública (Dublán y Lozano, 1876, *1*, p. 378). Las Cortes disueltas en 1814 por el regreso de Fernando VII a España, no pudieron concluir la elaboración de una ley general de educación. Reunidas en 1820, después de la sublevación del coronel Rafael del Riego (1785-1823) y restablecida la legalidad, reanudaron sus discusiones y mandaron pedir información de los establecimientos educativos del reino para tener conocimiento de las circunstancias locales. En 1821, el Comité de las Cortes, encargado de preparar *El reglamento general de instrucción pública*, tuvo entre sus miembros a tres mexicanos: Pablo de la Llave, José Francisco Guerra y Antonio M. Uranga. *El reglamento general de instrucción pública*, aprobado en junio 29 de 1821, fue la primera ley española que incluía normas para la educación de las primeras letras, los estudios mayores y las mujeres. Se ha ignorado este *Reglamento* en la historia de la educación en México, porque llegó después de la independencia, y nunca fue promulgado; pero influyó, y mucho, junto con *La Constitución* de 1812, en los ensayos educativos del país.

Los puntos básicos del *Reglamento* son los siguientes: *primero*, la enseñanza creada por el Estado sería pública y uniforme; *segundo*, debería emplearse un solo método de enseñanza y los mismos libros elementales en todas las escuelas de primeras letras; *tercero*, la enseñanza pública sería gratuita; *cuarto*, quienes se dedicaran a la educación de los niños deberían abstenerse de propagar principios contrarios a la doctrina cristiana y a la *Constitución Política de la Monarquía*.

La educación se dividía en primera, segunda y tercera enseñanzas. *La primera* era la elemental, indispensable a todos los niños de escuelas públicas, y comprendía lectura, escritura, reglas elementales y aritmética y un catecismo con los principales dogmas de la religión, máximas de moral y obligaciones civiles. *La segunda enseñanza*, secundaria o superior, abarcaba los conocimientos preparatorios para estudios más profundos y básicos requeridos por la cultura general de la nación. *La tercera*, a su vez, comprendía los estudios mayores propios para el ejercicio de alguna profesión. Se impartía en las universidades.

El mismo *Reglamento* ordenaba la creación de una Dirección General de Estudios con residencia en Madrid, como centro coordinador, bajo la autoridad del gobierno y subdirección en ultramar.

Almada concluye:

> Tales son los antecedentes de orden educativo anteriores al 27 de septiembre de 1821 en que entró el ejército trigarante a la ciudad de México y quedó consumada la independencia de nuestra patria. Las últimas disposiciones citadas deben, pues, considerarse como los preliminares de la reforma que se llevó a cabo más tarde, (1967, p. 109).

El último antecedente, ya en México antes de la independencia, fue la introducción del sistema lancasteriano con la fundación (1822) de las escuelas de enseñanza mutua ''El SoI'' y ''La Filantropía'' (Almada, 1967, p. 115). Sin embargo, el mismo autor indica que en mayo de 1819 funcionaba ya una escuela de enseñanza mutua bajo la dirección del profesor Andrés González Millán, como se anuncia en *La Gaceta de México* (mayo 27 de 1819), y en diciembre 16 del mismo año *La Gaceta* vuelve a hacer mención del profesor Andrés González Millán, director de la escuela lancasteriana o de enseñanza mutua, sita en la calle de Capuchinas (Almada, 1967, p. 117). Es más, el método se practicaba en Puebla desde 1818, según Medina (1908). Fue inventado a fines del siglo XVII por el español Lorenzo Ortiz, hermano coadjutor de la Compañía de Jesús, adoptado en Francia por Harbault (1747), practicado por los escolapios en Madrid (1780), mejorado por Andrew Bell en la India y trasplantado a Inglaterra (1789), fue perfeccionado por Joseph Lancaster de quien tomó Ia denominación de lancasteriano (Almada, 1967, p. 118). El primer proyecto educativo de México (1823) indicó que se procuraría asemejar las escuelas del Estado y la iglesia a las lancasterianas (Tanck, 1977, p. 19).

2.2 *En el México independiente*

Al consumarse la independencia en 1821, el *Plan de Iguala* ignoró las cuestiones educativas, dedicado como estaba a un arreglo político a corto plazo y no a un programa de gobierno. El Plan contenía sólo provisiones sobre la protección de la religión, la independencia y la forma de gobierno. Como tomó la misma Constitución de 1812, adoptó tácitamente las mismas normas de ésta relativas a la educación.

> El problema realmente crítico de aquellos años [comenta Talavera] era la falta de acuerdo generalizado sobre cómo y sobre qué principios constituir la nueva sociedad. Las corrientes de opinión eran generalmente minoritarias; no podría ser de otro modo mientras las grandes masas indígenas y mestizas permanecieran marginadas del desarrollo social (1973, *1*, p. 59).

2.2.1 *El imperio de Iturbide*

Aunque ya desde 1819 funcionaba una escuela de enseñanza mutua, como se ha visto, durante el gobierno de Iturbide se fundó propiamente en México la Compañía Lancasteriana, julio 14 de 1822 o antes de septiembre 1o. Los fundadores fueron: doctor Manuel Codorniú, licenciado Agustín Buenrostro, Manuel Fernández Aguado, coronel Eulogio Villaurrutia y profesor Nicolás Germán Prissete, excluido a los pocos días de la fundación y sustituido por el profesor Eduardo Turreau de Linieres. Se facilitó a la Compañía Lancasteriana el local ocupado por la antigua Sala Secreta de la Inquisición. Se inauguró la Compañía con la escuela ‘‘El Sol’’ y tuvo como primer director al mismo Andrés González Millán, destituido por incompetencia, a quien sustituyó Prissete y después de la separación de éste, el presbítero José M. Alcántara (Doc. 464, *Colección Lafragua*, 1822).

Digno de mención es un proyecto personal que, después de su separación de la Compañía Lancasteriana, envió Prissete a la Secretaría de Relaciones Exteriores e Interiores. Se inauguró la Compañía con la escuela ‘‘El Sol’’, y dividida en tres departamentos: primario [sic], normal y de artes y oficios. Dicho proyecto, aprobado por la Diputación Provincial de México y devuelto al Ministerio con recomendación de que se apoyara, no llegó a realizarse por la caída de Iturbide, quien había ofrecido pagar de su peculio particular 200 becas para niños pobres (Almada, 1967, p. 120).

Todavía en tiempo de la 1a. Regencia (septiembre 28 de 1821-abril 11 de 1822), compuesta de cinco miembros: Agustín de Iturbide, Juan O’Donojú (1762-1821) Manuel de la Bárcena, Manuel Velázquez de León e Isidro Yáñez (Bravo Ugarte, 1962, p. 497), José Manuel de Herrera (1822, pp. 10-12) presentó la *Memoria* de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores (Cfr. Apéndices 4 y 9), dependencia a cuyo cargo estaría la instrucción durante la primera época de la vida independiente del país. De las cuatro secciones de la Secretaría, Estado, Gobierno, Beneficencia y Fomento, esta última cuida de la ‘‘ilustración’’. Informa que ha pedido a los obispos y cabildos que ayuden con sus pensiones ultramarinas a conservar la Academia de Nobles Artes, entonces cerrada por el deplorable estado de sus rentas, y una y otra vez ha exhortado a los

ayuntamientos de las capitales de provincia, donde no había imprentas, que se las procuraran y no carecieran de ese órgano tan apreciable para la propagación de ‘‘las luces’’. Las sociedades patrióticas, fundadas recientemente en Guadalajara, Ciudad Real y la capital bajo estatutos sabios, para promover todo género de conocimientos útiles, ‘‘ofrecen un porvenir muy lisonjero a los patriotas celosos e ilustrados que trabajan infatigablemente por disipar las tinieblas de la ignorancia’’.

Poco después de la caída del Imperio y del establecimiento de la República, la Compañía Lancasteriana obtuvo del ejecutivo el edificio del antiguo convento de betlemitas, e inauguró allí (noviembre 16 de 1823) un plantel con un plan de materias semejante al de Prissete. La escuela se llamaba ‘‘La Filantropía’’ y estaba dividida en tres departamentos: de enseñanza primaria, con lectura, escritura, elementos de aritmética y catecismo cristiano y civil, a cargo del profesor Ignacio Riboli, sustituido en 1824 por el profesor Valentín Torres; de enseñanza normal para preparar maestros de primeras letras con el nuevo método lancasteriano en un curso de seis meses (los profesores preparados de esta guisa debían encargarse de propagar el sistema en las poblaciones adonde fueren llamados); las de artes y oficios, dividida en seis clases: dibujo lineal, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad. El profesor Eduardo Turreau de Linieres las dirigía. En la clase de dibujo lineal lo ayudaba el profesor Cándido Navarro. Las cuotas eran de un peso en el primero, dos en el segundo y tres en el tercero (Codorniú y F., 1823).

En mayo 1o. de 1824, la escuela ‘‘La Filantropía’’ agregó a su curso una clase de gramática francesa con un costo de $3 mensuales, gratuita para los estudiantes del tercer departamento y viceversa.

La Compañía publicó el folleto: *Sistema de la enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras en los estados de la república*. El gobierno estimuló a la Compañía Lancasteriana con un subsidio de $3 000 anuales (1827). Poco después el ayuntamiento de la ciudad de México acordó incorporar sus escuelas primarias al control de la misma Compañía y le señaló una subvención de $125 mensuales.

El método lancasteriano gozaba de gran reputación por su economía y rapidez. Un solo maestro podía enseñar de 200 a 1 000 niños con el consiguiente bajo costo en su educación. Se dividía a los alumnos en pequeños grupos de diez, y cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, un niño de más edad y capacidad, previamente preparado por el director de la escuela. Los partidarios del método insistían en que la impartición de la enseñanza por monitores, junto con un bien elaborado

sistema de premios y castigos y una variedad de útiles especialmente diseñados, reduciría a la mitad el tiempo del aprendizaje de la lectura y escritura logrado por el antiguo método (Tanck, 1973, pp. 495-496). Tanta aceptación llegó a tener el nuevo método que la Compañía Lancasteriana encabezó la Dirección de Instrucción Primaria, desde octubre 26 de 1842 hasta diciembre 6 de 1845, cuando se derogó el decreto.

2.2.2. *Plan*[1] *de la Constitución Política de la Nación Mexicana (Tena Ramírez, 1978, p. 147)*

El año 1823 fue especialmente importante en el campo de la educación. En mayo 16 se publicó el *Plan de la Constitución Política de la Nación Mexicana,* preparado por fray Servando Teresa de Mier (1789-1832) y una comisión nombrada por este mismo con José del Valle, Juan de Dios Mayorga, licenciado José Mariano Marín, Lorenzo de Zavala, José María Ximénez, José María Bocanegra y Francisco María Lombardo; el Art. 6o. del plan dice:

> La ilustración es el origen de todo bien individual y social. Para difundirla y adelantarla, todos los ciudadanos pueden formar establecimientos particulares de educación (Tena Ramírez, 1978, p. 150).

Preceptuaba que además de los establecimientos creados por los ciudadanos había institutos públicos, uno central en el lugar designado por el cuerpo legislativo y otro en cada provincia. El primero se compondrá de profesores nombrados por el cuerpo legislativo e instruidos en las ciencias físicas y exactas, morales y políticas y cuidará que se observe el proyecto general de educación formado por el cuerpo legislativo. Esta se considera tan importante que se deja en manos del Congreso mismo. El instituto nacional hará también los reglamentos e instrucciones sobre la educación, circulará a los institutos provinciales las leyes y decretos relativos a la instrucción pública emanados del cuerpo legislativo, determinará los métodos de enseñanza y los modificará según los progresos de la razón; protegerá los establecimientos que fomenten las artes y ciencias; recabará información de las academias más ilustradas para rendir los descubrimientos más útiles y comunicarlos a los de provincia; ordenará los ensayos más convenientes a la nación; presentará al cuerpo legislativo cuatro memorias relativas a cada una de las ciencias. A los institutos provinciales se les señala: cuidar

[1] Se refiere al Plan no de materias educativas sino de la Constitución Política. Este Plan contiene un proyecto educativo.

la ampliación del plan de educación en la provincia respectiva; procurar la ilustración de los ciudadanos y enviar cada año al instituto nacional cuatro memorias sobre la ilustración pública y providencias para su progreso.

El *Plan de la Constitución* contenía un admirable proyecto educativo social. Admitía como obvio el control del Estado en cuestiones educativas. Por eso, recomendaba la creación de institutos públicos. Dos conflictos están presentes en el plan: 1) reconocer la superioridad del instituto nacional sobre los provinciales, índice de tendencia centralizadora, y 2) dejar en manos del Congreso la elaboración de estudios y nombrar a los miembros de los institutos.

Este proyecto rebasaba en gran manera otras provisiones oficiales relativas a educación. Por desgracia, no fue discutido en el Congreso, aunque Mier ponderó sus ventajas en el siguiente Congreso, y Bocanegra afirma que influyó en la Constitución de 1824 (Tena Ramírez, 1978, p. 146).

La *Memoria* de Lucas Alamán, secretario de Relaciones Exteriores e Interiores (noviembre 8 de 1823),[2] informaba lacónicamente del estado de la educación.

> Sin instrucción no hay libertad, y cuanto más difundida está aquélla, tanto más sólidamente se hallará ésta. La convicción íntima de esta verdad ha empeñado al gobierno a procurar todos los medios posibles de fomento a los establecimientos destinados a este importante objeto, luchando con las escaseces en que nos hallamos (p. 34).

Y refiere que la base de la instrucción pública es la primera enseñanza cuyo cuidado confió la Constitución a los ayuntamientos, carentes de fondos. Algunos lugares no tienen escuelas, otros sí cuentan con ellas, aunque las providencias tomadas por el gobierno remedien esta situación. Desde luego, se darán medios a los ayuntamientos, se protegerá a la Sociedad Lancasteriana, se preparará en la escuela del exconvento de betlemitas [sic] una escuela normal. El gobierno desea que esta sociedad sirva a otras de modelo para difundir la ilustración.

2.2.3 *El primer ensayo educativo (1823)*[3]

El primer ensayo educativo, *Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública* data de diciembre de 1823 [sin día] (AGN, Gobernación, Legajo 18,

[2] Las *Memorias* de los ministros encargados del ramo de instrucción se citan de acuerdo con la fecha de su publicación. Nótese que se refieren al año anterior generalmente o, en su caso, cuando así lo especifican, a años anteriores a la misma.

[3] El país tenía 6 500 000 y la capital 179 830 habitantes (Davies, 1972, pp. 483-501).

Exp. 4, fs. 123-140), e incluye varias normas del reglamento español del año de 1821. La instrucción ha de ser pública y gratuita (Art. 1o.). Todo ciudadano tiene derecho a instruirse; nadie ha de pagar por ella, y la instrucción será uniforme y por los mismos métodos y tratados elementales (Art. 3o.). El Art. 4o. contiene una sensata advertencia:

> Aunque carezcan de estas cualidades los establecimientos antiguos de enseñanza, no podrán ser destruidos ni reformados hasta tener antes preparados convenientemente los que les hayan de sustituir.

Se suprimen los gremios, pues todo ciudadano tiene facultades de formar establecimientos de instrucción (Art. 6o.).

La instrucción pública estará a cargo de una *Dirección Nacional* compuesta por cinco profesores: uno de teología, otro de jurisprudencia, otro de medicina y cirugía, otro de matemáticas, física y química y otro de zoología, botánica, mineralogía y demás ramos de la ciencia natural (Arts. 11o. y 12o.). Los artículos del 20o. al 22o. señalan las facultades de la Dirección: averiguar los caudales destinados a la instrucción y cuidar de su adecuado uso; establecer, conservar y mejorar la instrucción pública en toda la nación; procurar que se elaboren tratados elementales; crear y conservar museos, bibliotecas y hacerlas útiles por medio de la claridad y exactitud de sus índices. El Art. 33o. prescribe que se establezcan escuelas públicas de primeras letras para instruir a los niños y formar sus costumbres en utilidad propia y provecho de la nación.

El currículo está indicado en el siguiente cuadro.

CUADRO 1

Proyecto de 1823

Currículo de la primaria (Arts. 34o. a 84o.)

Lectura	Ortografía
Escritura	Catecismo religioso y moral
Operaciones fundamentales con enteros y quebrados	Constitución del Estado
	Geometría práctica
Aritmética	Catecismo político
Gramática castellana	Dibujo

(AGN, 1823, fs. 125 y 127).

El proyecto distingue dos grupos de asignaturas en las primeras letras: leer, escribir y contar, indispensables a niños y adultos todos, y el siguiente grupo iniciado por la aritmética y la geometría práctica, quizá la plana. No se señalaba tiempo determinado para cursar la primaria. Se ordenó la creación de escuelas para niñas y adultos (Art. 51o.), y se encargó a los ayuntamientos que vigilasen, por medio de comisiones, para que nadie careciese de esta instrucción, persuadiendo a los padres de familia enviar a sus hijos a las escuelas. Se encomendaba también al Estado el cuidado de los colegios (Art. 61o.), estadio preparatorio al estudio de las carreras: teología, jurisprudencia canónica y civil, medicina, cirugía y farmacia y ciencias naturales.

El cuadro 2 presenta el currículo de la preparatoria.

CUADRO 2

Proyecto de 1823

Currículo de la preparatoria (Art. 62o.)

Gramática latina	Ética
Lengua francesa	Matemáticas hasta cálculo
Geografía y estadística	Física experimental
Cronología y elementos de historia	Química
Lógica	Constitución política
Metafísica	

(AGN, 1823, f. 128)

Es lástima que no se tengan datos para apreciar debidamente el currículo de la preparatoria de 1823. Las matemáticas se extienden hasta cálculo. Aparecen física y química ya bastante desarrolladas desde fines del siglo XVIII (Daumas, 1957). La filosofía se concreta a tres materias: lógica, metafísica y ética, el latín se prescribe con el francés; la historia y cronología junto con geografía y estadística. No se señala el tiempo, si bien quizá serían seis años al modo del currículo colonial.

Se prescribía que hubiese en los colegios 20 profesores para las cátedras mencionadas y para otras.

Los artículos 137o. y 152o. ordenan que se creen escuelas especiales con el nombre de politécnicos, preparatorias para artillerías, ingenieros de minas, caminos, puentes, canales, geógrafos y de construcción naval.

Asimismo, escuelas de comercio de nobles artes y que se conservaran todas las universidades existentes en la nación.

Se le asigna al Estado la tarea de ordenar a todos los conventos religiosos, curatos y vicarías en todos los pueblos y haciendas a crear escuelas (Art. 43o. y lo mismo se ordena a los colegios de mujeres y conventos de religiosas (no recoletas) (Art. 57o.): destinarán aulas para educandas. La elección de preceptores se hará en estos casos de común acuerdo entre el ayuntamiento, los conventos y curatos. Los maestros deberán ser de buena vida y costumbres, manifestarán adhesión a la Constitución Política del Estado y de competente instrucción y método (Arts. 44o., 45o., 46o. y 47o.). Otra tarea del Estado será favorecer la enseñanza moderna, objetivo que se conseguía con utilizar, además del catecismo religioso, uno político de las obligaciones y derechos civiles. Además, se prescribía que (Art. 39o.) la instrucción descrita en los Arts. 34o. y 35o. era indispensable a todo ciudadano y a quien no la tenga a la edad de comenzar a ejercer sus derechos de tal, se le suspenderá de éstos, hasta que su aplicación haya removido este impedimento. Se prohíbe a los que necesitan servidumbre (criados) (Art. 41o.) admitir en ella a los jóvenes que no sepan leer, escribir y contar e ignoren los catecismos expresados. El Estado debe atender (Art. 37o.) también a la formación de jóvenes preceptores en la escuela normal ‘‘Filantropía’’ bajo la inspección de la Compañía Lancasteriana. Se promovió así la enseñanza mutua de la cual se hablará más adelante.

Se advertirá que en este proyecto el ayuntamiento se convirtió en promotor de la educación primaria, tendencia que existía desde tiempo atrás, pero se incrementó (Arts. 40o. y 52o.) desde 1821, no sólo en la capital sino también en provincia, pues se registró entonces un aumento considerable del número de escuelas municipales. Este proyecto, cuidadosamente archivado, se formuló durante el gobierno de un Supremo Poder Ejecutivo (abril 1o. de 1823-octubre 10 de 1824) constituido por tres individuos propietarios: Pedro Celestino Negrete (1777-1846), Nicolás Bravo (1786-1854) y Guadalupe Victoria (1786-1843), lleva la firma de Jacobo de Villaurrutia. Dicho proyecto fue quizá el primero de una serie, el espécimen inaugural en el vasto museo de excelentes propósitos sin realizar.

Alamán informa del estado de la educación, durante el gobierno de Guadalupe Victoria (octubre 10 de 1824-abril 1o. de 1829), en la *Memoria* de enero de 1825, que cubre el año de 1824. Confiesa paladinamente que no pueden verificarse repentinamente grandes adelantos en este ramo fundamental de la instrucción pública, pues se requiere un aumento considerable de fondos municipales y un número suficiente de maestros ilustra-

dos. La carencia de ambos hace muy deficiente la primera instrucción. Sin embargo, introduce una nota de optimismo al informar que se notan mejoras ‘‘muy sensibles’’ tanto con el aumento del número de escuelas como en la calidad de éstas. Menciona la Sociedad Lancasteriana, y alude al empeño del gobierno de mejorar los colegios (‘‘particularmente en esta capital’’). Se formó una junta de personas muy distinguidas por su saber que examinaron los medios de dichos establecimientos y formaron un plan general de enseñanza pública. La junta trabajó con ardor el objeto importante para el que se había reunido, y presentó un plan de estudios muy completo y extenso.

> Su ejecución, sin embargo, sería imposible en las actuales circunstancias, pues los fondos de que puede disponerse no llegan ni con mucho a cubrir el presupuesto de los gastos necesarios (Alamán, 1825, p. 31).

Así, el secretario indica la razón de por qué el proyecto de 1823 no podía ponerse por obra.

Al caer el Imperio (1823), el ministro José I. García Yllueca comisionó a José Ma. Luis Mora para que propusiese al gobierno un proyecto de reorganización educativa del Colegio de San Ildefonso de tal modo que sirviese como modelo para otros establecimientos existentes en la república. Ya en los primeros días de la independencia había recibido Mora un encargo semejante de la Junta Provisional de Gobierno (Talavera, 1973, *1*, pp. 60-61). Desafortunadamente, García Yllueca murió y el proyecto de Mora no se realizó.

En noviembre de 1824 presenta Mora al Congreso del Estado de México, del cual sería presidente, una proposición que refleja la importancia que él mismo y la época asignaban a la educación. Afirmaba en ella:

> Nada es más importante para un estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales de un pueblo cuya educación religiosa y política esté en consonancia con el sistema adoptado para su gobierno: todo se puede esperar, así como todo debe temerse, de aquel cuyas instituciones políticas estén en contradicción con las ideas que sirven de base a su gobierno; la experiencia de todos los siglos ha acreditado esta verdad de un modo incontestable (Guzmán, 1948, p. 63).

Se perfila claramente en las líneas citadas uno de los grandes temas del doctor Mora: la necesidad de que sean idénticos los principios que den unidad y sustento a la educación y al gobierno; aquélla requiere del auxilio de éste tanto como el gobierno –para ser duradero– necesita de la razón ilustrada.

La muerte de García Yllueca, además de haber impedido la realización del proyecto de Mora de reorganizar San Ildefonso, puso a actuar a la pareja de Lucas Alamán y Pablo de la Llave. Ninguno de los dos fue capaz de preparar un ensayo adecuado para las circunstancias cambiantes del país. Alamán era consciente de la importancia de la educación para el ejercicio de la libertad, pero, más que proponer remedios eficaces, lamenta la falta de apoyo de los ayuntamientos, la escasez general de fondos y el descuido de los padres de familia en no dar a sus hijos una educación cristiana y civil (Bravo Ugarte, 1966, p. 99). De la Llave no fue más lejos. Sugirió una serie de reformas para los seminarios y recomendó mayor cuidado de las ciencias eclesiásticas, introducir cátedras de griego y hebreo, elementos de matemáticas y rudimentos de agricultura e historia natural.

El Congreso Constituyente de 1823 promulgó en octubre 4 de 1824 la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, la cual después de una etapa de ensayos políticos toma una postura definida respecto de la educación, aunque no tan amplia como la del *Plan de la Constitución* de mayo 16 de 1823.

La extracción liberal de los constituyentes de 1824, entre los cuales se contaban Valentín Gómez Farías (1781-1858), Crescencio Rejón, José M. Díaz Covarrubias, Juan de Dios Cañedo, Juan Bautista Morales, Servando Teresa de Mier y Miguel Ramos Arizpe, aparece en las garantías individuales, las libertades de prensa y pensamiento y, en general, los derechos del hombre y del ciudadano al tenor de la Revolución francesa y la Constitución norteamericana (Talavera, 1973, *1*, p. 63).

La Constitución de 1824 estuvo en vigor por espacio de 11 años, o sea, hasta el año 1835. El Art. 50o., inciso I dice:

> Promover la ilustración: asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras, estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados (Tena Ramírez, 1978, p. 174) .

Y en el inciso III (Art. 50o.):

> Proteger y arreglar la libertad política de imprenta de modo que jamás se pueda suspender su ejercicio, y mucho menos abolirse en ninguno de los Estados ni Territorios de la Federación.

Talavera comenta (1973, *1*, p. 66) que, si bien la Constitución daba pruebas irrefragables de preocupación educativa, no debe sobrevalorarse el alcance de aquélla, porque, dada la situación del país, los textos constitucionales no eran fácilmente respetados por el pueblo o el gobierno. Por otra parte, la inestabilidad política, la escasa cohesión oficial y la excesiva beligerancia del clero y del ejército en materias políticas dificultaban al país encontrar el camino de la legalidad. Además, la perpetua bancarrota de la hacienda pública constituía un obstáculo infranqueable para emprender una labor educativa eficaz como para cualquiera otra iniciativa.

En parte, se remediaron las deficiencias de la educación pública por los pupilajes o pensiones particulares. Estos, frecuentes para la enseñanza de las primeras letras antes de 1824, se multiplicaron a cargo de instructores e institutrices europeos. En muchos de ellos se enseñaban elementos de las ciencias (Talavera, 1973, *1*, p. 67). Desgraciadamente, tales instituciones dejaban fuera a la gente del pueblo.

Otra muestra del esfuerzo educativo, esta vez en provincia, fue la publicación del *Nuevo método de enseñanza primaria* (1825) de fray Matías de Córdova, fraile dominico (1768-1828) chiapaneco. El método es una investigación sobre una nueva didáctica de la lectura y escritura. Por vez primera en México se emplean los principios del procedimiento fonético (Larroyo, 1977, p. 238). Fray Matías enumera las ventajas de su método: 1) es menos trabajoso conocer las letras una por una que todas de una vez; 2) si al mismo tiempo se conoce cada letra por su figura, sonido y uso, no se podrá confundir con las demás; 3) la figura y el sonido se pueden aprender escribiendo la letra y dándole la fonética respectiva; 4) el uso de las letras se percibe combinando los sonidos de unas y otras; 5) aprendido el silabeo, es decir, la combinación de letras, cualquier niño podrá escribir y leer las palabras; y 6) el que sabe leer de cualquier modo percibe cualesquiera excepciones que se le presenten. Incluso se propone una reforma ortográfica de la lengua española, en vista de las dificultades encontradas por los niños en el aprendizaje de letras con funciones ortográficas distintas como la ‘‘g’’ fuerte, la ‘‘c’’ suave, la ‘‘h’’ muda, la ‘‘ll’’, la ‘‘y’’, la ‘‘x’’ y la ‘‘z’’. El método de fray Matías de Córdova tuvo gran éxito didáctico. Los niños aprendieron a leer y a escribir en breve plazo y con menor esfuerzo. Además, logro quizá más importante, suscitó creciente interés en la educación, el cual se manifestó en la fundación de nuevos planteles educativos. No satisfecho con tales realizaciones, fray Matías proyectó la creación de una escuela para la formación de maestros, convertida en realidad en 1828 por decreto del gobierno del estado (Larroyo, 1977, p. 239).

2.2.4 *Ensayos educativos durante el régimen de Guadalupe Victoria (octubre 10 de 1824-abril 1o. de 1829)*

El primer ensayo de 1823 no había podido realizarse, como acaba de verse por las razones apuntadas por Alamán (p. 80). En mayo de 1825, Guadalupe Victoria, presidente de México, comunicó al Congreso su preocupación por el estado de la educación, y afirmó que el ejecutivo no perdía de vista la moral y la ilustración y con ese propósito un comité estudiaba un proyecto ‘‘grandioso’’ de educación pública para evitar la salida de los mexicanos al extranjero (Mateos [s.f.], p. 219).

La *Memoria* del año 1825, presentada (enero 9 y 14 de 1826) por Sebastián Camacho (Cfr. Apéndice 4), ministro a la sazón de Relaciones Interiores y Exteriores, no indica nada especial de la primaria y trae una página sobre los colegios de San Gregorio y San Juan de Letrán y una breve relación del jardín botánico y del museo. Sí ofrece ocasión para notar el cambio frecuente de ministros (Cfr. Apéndice 9). Tal rotación de jefes se sumaba a otros factores para entorpecer la labor educativa.

Al siguiente año (febrero 11 de 1826), el diputado Paz propuso un proyecto que responsabilizaba al gobierno de la federación de fundar suficientes escuelas de primeras letras para atender a la población de cada pueblo o parroquia. Al cuidado del gobierno quedaba señalar el número de maestros, su dotación y demás gastos necesarios de los cuales había que dar cuenta al propio gobierno. Después de haberse leído la proposición en el Congreso, se admitió y se envió a la Comisión de Instrucción Pública, junto con otra del señor Lombardo, quien pedía a la Cámara que acordara presentar a la brevedad un plan de estudios comprensivo. La comisión encargada de discutirlo añadió dos individuos más por acuerdo expreso de la Cámara (Mateos [s.f.], pp. 421, 426 y 428).

El mismo año de 1826 Esteban Guenot sometió a la aprobación de la cámara un *Plan de educación elemental*. El autor urge que la instrucción concuerde con la actual situación de independencia y prosperidad. De otra suerte, los genuinos esfuerzos por salvar el país resultarían infructuosos. Por tanto, nada es más digno de la atención de los congresistas que la educación elemental. La igualdad de derechos de cada ciudadano exige que la instrucción sea común a todos para que todos participen de las mismas ventajas. Se trata del sistema de enseñanza mutua con buenos locales, indispensables para la buena salud, reunidos los niños por divisiones de 12 a 25 y un monitor general en jefe y un submonitor general. Se cultivará el aseo a cargo de un monitor de orden, se enseñará la lectura, escritura,

aritmética, dibujo lineal, gramática, geografía e historia e instrucción religiosa. Los niños vestirán uniformes en actos religiosos y actos públicos, requisito no meramente vistoso sino útil para hacer desaparecer ‘‘aquellas gradaciones penosas que denotan la extensión de los favores de la fortuna’’. Se usarán premios y castigos. Habrá un libro de oro y un libro negro y los castigos por faltas ligeras se dejan a la discreción de los directores; en cambio, los delitos graves se reservan a un jurado compuesto por 12 discípulos escogidos entre los más señalados por el cumplimiento de sus deberes. El director expone el delito, el acusado se defiende por sí mismo o por uno de los monitores generales y terminado el debate los jurados se retiran a deliberar con plena libertad. Confirmado su juicio por el inspector de la escuela, es ejecutado puntualmente. Los monitores de cuartel conducen a sus compañeros a sus casas paternas para evitar accidentes lastimosos. El Plan incluye también una Sociedad de Amigos de la Juventud, cuyo objetivo es hacer florecer las artes y ciencias con la religión como apoyo. Se dividirá en tres acciones: los jóvenes de 18 en adelante y solteros; el Consejo de Padres de Familia y el Consejo de Venerables (los mayores de 56 años) (Guenot, 1826). Desgraciadamente, se ignora qué opinión les mereció este proyecto a los miembros del Congreso.

En septiembre de 1826 Victoria repitió que se difundía la ilustración entre todas las clases de la sociedad y esbozaba el progreso de la educación en general y de las escuelas lancasterianas en particular (*México a través de los informes*, 1976, p. 4).

2.2.4.1 *Segundo ensayo educativo (1826)*

En octubre 16 se propuso al Congreso un *Proyecto sobre el Plan de Instrucción Pública* (Mateos [s.f.], pp. 646-651). El Congreso no lo estudió, ni tomó partido ninguno. El Proyecto contenía importantes cláusulas como puede notarse por las siguientes:

> *Bases Generales*
>
> Art. 1o. La instrucción pública se recibirá en establecimientos destinados al efecto, bajo los reglamentos o estatutos a que quedan sujetos, y de los que estará libre la instrucción privada; la pública será extensiva a toda clase de estudios y profesiones y la privada podrá serlo.
>
> Art. 2o. La instrucción y el saber, independiente de la edad, del origen y de cualquiera otra circunstancia, se atenderán solamente en las profesiones y premios a que éstas puedan hacerse acreedoras.

Art. 3o. Quedan, de consiguiente, prohibidas las informaciones de limpieza de sangre, legitimidad o cualquiera otra con que se quiere hacer exclusiva alguna profesión u oficio para cierta clase de individuos de la república, pues que todos son llamados por instrucción y aptitud indistintamente a ejercer la abogacía, a ocuparse en las armas, y a cualquier puesto o profesión, destino o empleo.

Art. 4o. Todo el que, previo examen, hiciere constar su instrucción y aptitud en alguna ciencia, sin consideración al lugar, director o métodos por donde la hubiere adquirido, será reputado profesor y digno de los privilegios que las leyes le designen a su vez.

Había tres clases de instrucción: la primera cuyo currículo aparece en el cuadro 3:

CUADRO 3

Proyecto de 1826

Currículo de primaria (Arts. 6o., 7o. y 17o.)

Lectura	Máximas de moral y educación
Escritura	Conocimientos de derechos civiles
Elementos de aritmética, álgebra y geometría	Principios de dibujo
Catecismo católico	Gramática castellana

(Mateos [s.f.], pp. 646-652).

Las asignaturas son casi las mismas que en el ensayo de 1823. Se menciona explícitamente la moral, contenida en el catecismo, y se añaden educación (urbanidad) y dibujo. Esta instrucción se daría a todos los niños en las primarias oficiales, según el método lancasteriano o algún otro mejor. Sería general y libre, los estados tendrían la autoridad de ampliar las materias y fijar el sueldo de los maestros. En el Distrito Federal y Territorios el gobierno municipal establecería las escuelas necesarias con tal de que en cada pueblo de 100 familias hubiese una y en pueblos más grandes una por cada 500 familias. Los ayuntamientos determinarían cómo examinar a los maestros y también a quién se sujetarían. Los oficiales del gobierno deberían informar al Congreso acerca del número de escuelas y de sus fondos dentro de los 15 días de la promulgación de la ley. Las plazas de instrucción se otorgarían por examen público ante un comité elegido por los ayuntamientos y en presencia del gobernador cuyo conocimiento se requeriría para los

nombramientos. Los maestros deberían examinarse cada dos años. El sueldo más alto sería de $2 000 y el mínimo de $600. Los estados deberían procurar que la educación de los niños se ampliase. Cada maestro expondría a la junta examinadora las mejoras en su método de instrucción y los medios convenientes para progresar. En cada Territorio habrá una escuela gratuita y dos en el Distrito Federal.

La segunda, la preparatoria para estudios superiores, señalaba el siguiente currículo:

CUADRO 4

Proyecto de 1826

Currículo de preparatoria (Art. 20o.)

Gramática general	Agricultura
Gramática de lenguas antiguas y modernas	Zoología
	Lógica
Matemáticas puras	Economía política
Física general y particular	Estadística
Química	Moral
Mineralogía	Derecho natural público y constitucional
Geología	
Botánica	Cronología
Geografía antigua y moderna	Literatura e historia

(Mateos [s.f.], p. 647).

Sorprendentemente, de las diez materias del currículo anterior (1823), se suprimen ética y metafísica y se añaden mineralogía, geología, botánica, agricultura, zoología, gramática de lenguas antiguas (quizá latín y griego), modernas (¿castellano?), literatura, derecho público y constitucional y economía política, currículo que se acerca al positivista de 1867, pero sin la trabazón de éste ni la supresión de materias de índole humanístico. Tampoco se indica el tiempo.

A los estados se responsabilizaba de organizar la instrucción, pagar a los maestros adecuadamente y determinar el número necesario de escuelas; en el Distrito Federal habría tres escuelas o colegios como los descritos, donde se estudiarían en castellano las materias señaladas. El gobierno, informado por la Junta Directora, determinaría si se aumentaba o disminuía el número de profesores. Estos formarán una sociedad dedicada a publicar en español las obras útiles para la ilustración nacional. Se asignan el sueldo máximo:

$2 500 y el mínimo $1 000. Los colegios deberán tener una biblioteca pública; un departamento de dibujo; un laboratorio químico; colección de minerales; laboratorio de física, de historia natural, de productos industriales, otro de instrumentos físicos y matemáticos; un jardín botánico y tierra dedicada a la agricultura. Habría exámenes privados y públicos con reparto de premios; los profesores se someterían a exámenes cada tres años. La junta nombraría un tribunal de tres para este propósito, nombramiento del que nadie se podría excusar a no ser por causa grave.

El Proyecto describe también la instrucción de tercera clase, la profesional. Se introducía además la creación de una academia general para perfeccionar la instrucción secundaria y superior, institución que ofrecía cursos semejantes a los de las universidades modernas. Tendría biblioteca, colección de mapas y laboratorios y seis escuelas de ciencias aplicadas; artillería, ingeniería, minería, canales, puentes y caminos, ingeniería geográfica y construcción naval. Habría también una Academia de ciencias con todos los profesores de instrucción secundaria y superior y de la academia general como miembros *exofficio*, quienes autorizarían la elección de otros miembros regulares y honorarios. Esta Academia informaría a la Junta Directora del juicio acerca de los libros de texto con la base de sus opiniones. Debería también publicar cada año una exposición del estado de las ciencias en la república. La Junta Directora, compuesta de miembros de la Cámara de Diputados, tendría a su cargo inspeccionar las escuelas, colocar los fondos, pagar a los maestros, cambiar textos, urgir las normas y reportar al Congreso la condición de la educación y sugerir los cambios convenientes. Se indicaba que las normas presentadas a la Dirección General de Estudios en Madrid (1822) deberían incluirse con tal de que no se opusieran a la ley mexicana.

El Proyecto de 1826, a pesar del programa tan completo y dotado de muchos valiosos aspectos, carecía de bases (no se señalaba la fuente de los fondos) y de firmeza (se urgía o recomendaba), no se mandaba. Obviamente se consideró que no atendía suficientemente bien la educación en el Distrito Federal, pues dos días después, octubre 18, el Comité ofreció someter al Congreso iniciativas para la instrucción primaria en el mismo distrito (Mateos [s.f.], p. 653).

La *Memoria* (1827) del ministro en turno, Juan José Espinosa de los Monteros (1768-1840), advierte que el sistema republicano establece la ‘‘educación pública’’ como uno de sus mejores baluartes. Digno de mención es el uso de los términos educación pública para el año 1827. La Cámara de Diputados se ha ocupado de un plan general de instrucción, si bien no

se quiere perjudicar la libertad de los estados respecto de la educación pública. Por tanto, manifiesta la necesidad de elaborar un plan exclusivo para perfeccionar la instrucción en el distrito.

Las angustias económicas del gobierno no impidieron a Ignacio y Juan E. Montero (padre e hijo), apreciables preceptores, concebir el plan de fundar una Academia de Primera Enseñanza (normal) en la capital de la república, cuyo objeto fuese ''perfeccionar e identificar los principios de los sujetos destinados a ocuparse en la primera instrucción de la niñez'' (*Idea histórica*, 1827, p. 1).

Los Monteros obtuvieron la colaboración de Jacobo Villaurrutia quien fue elegido presidente de la comisión encargada del proyecto. La inauguración de la Academia se verificó en el aula general de la Universidad (febrero 11 de 1827) con la asistencia de Guadalupe Victoria, presidente de la república. Los iniciadores del plan esperaban la cooperación de todos los buenos ciudadanos.

La oración inaugural, leída por uno de los académicos (se ignora quien), contiene avanzadas ideas acerca de cómo se pensaba de la educación.

> Se trata nada menos que de *uniformar* [subrayado nuestro], la enseñanza de la primera edad, perfeccionando en lo que cabe todos los ramos. No hay otra fuente de donde pueda manar la felicidad doméstica y pública...; sin esta base las sociedades no son más que un verdadero caos... (*Idea histórica*, 1827, p. 5).

El orador urge a la academia a poner todo su conato en prevenir por la escuela normal el mal de la depravación de costumbres. En aquélla los profesores se forman y habilitan, y se detiene a los temerarios que sin preparación ninguna se aventuran y entrometen a fungir un ''ministerio'' tan difícil como sacrosanto. No hay república sin educación y no hay educación sin maestros capaces e idóneos. El plan debe ser liberal y moral, y sus requisitos esenciales la economía del tiempo en la enseñanza y el ahorro del fastidio en una edad incapaz de meditación y de atención sostenida en un objeto. Habrá ejercicio gimnástico [sic] para remover el tedio y consolidar el ser físico. Se mencionan dos métodos, el de Matías de Córdova (para aprender a leer) y el de Ignacio de Castillo (para la enseñanza de la gramática latina). Sin ocurrir a tierras lejanas, puede ser que en nuestro propio país se encuentren medios.

El primer vacío que se advierte en la enseñanza es la falta de un catecismo civil y religioso. Con certera precisión se afirma que la educación debe amoldarse a las instituciones existentes. Es menester fortificar y acrecer el sentido de independencia, decisión de libertad y orden público, sentimientos

de justicia, benevolencia y gloria y el interés común como condición necesaria y fuente única del interés particular. Por otra parte, se requiere poner un dique a la irritabilidad, la languidez de la inconstancia, el furor de vivir a costa de un empleo, la tendencia a desperdiciar el tiempo, ‘‘hilo precioso con que se teje la vida y la virtud’’. Con la educación se neutralizarán tales disposiciones detestables. Se llama la atención a la vista perspicaz de los niños y su tacto exquisito para descubrir los flacos y debilidades de los preceptores. De ahí la necesidad del buen ejemplo. Y se cita a Juvenal: ‘‘maxima debetur puero reverentia’’[4] (Sat. XIV, 47). El autor del discurso proponía los criterios básicos del funcionamiento de la nueva normal (*Idea histórica*, 1827, pp. 6-19).

2.2.4.2 *Tercer ensayo educativo (1827)*

La joven nación seguía preocupándose por la educación. La pobreza del erario impidió que los ensayos de 1823 y 1826 se pusiesen en práctica (Cfr. *supra*, pp. 80-86). Se procedió –se desconoce de quién fue la iniciativa– a crear otra junta encargada de proponer al Congreso General las bases del plan de educación para el Distrito y Territorios (enero 18 de 1827) (AGN, Gobernación, Legajo 18, Exp. 9, año 1827, 39 fs.). Aquélla quedó finalmente integrada por Francisco Azcárate, Pablo de la Llave, Miguel Valentín, José M. Iturralde, José M. Torres, Antonio Manuel Canto y José M. Bocanegra, mismos que en México, enero 25 de 1828, presentaron al ejecutivo sus trabajos.

Al plan antecede una introducción con los objetivos del mismo: 1) conservar la enseñanza actual que, aunque defectuosa, es necesaria a falta de otra mejor, a causa de que los grandes proyectos necesitan tiempo y gastos crecidos para realizarse, empresa imposible en las actuales circunstancias del país y 2) dividir la enseñanza en tres partes: 1) *elemental* o rudimentaria con los fundamentos de religión, política y primeras letras destinadas a toda clase de personas. Esta ilustración hace discreta a la masa general de los pueblos. Todo ciudadano debe saber leer y escribir. Así se dispone a tomar la ilustración necesaria para gobernarse a sí mismo, dirigir a su familia y sostener los derechos de la nación con lo que consigue ser hombre bueno, excelente padre de familia y ciudadano exactísimo. *La segunda parte* se refiere a ilustrar a los ciudadanos en matemáticas, dibujo, agricultura y veterinaria, importantes para los que se dedican a la agricultura en todos sus ramos. Esta enseñanza es nueva en el país y sustituye el modo rutinario de los agricultores. La naturaleza, que corresponde con abundancia a los afanes de

[4] Al niño se le debe el mayor respeto.

aquéllos, hará la felicidad de la nación. Y termina con la siguiente consideración:

> [...] Los economistas con sus discursos y el tiempo con hechos innegables han demostrado que no es la nación más rica la que tiene más oro y plata, sino la que con su industria sabe aprovechar las producciones preciosas de su suelo (AGN, Gobernación, Legajo 18, Exp. 9, año 1827, f. 23).

La tercera parte comprende las ciencias sagradas y útiles, religión y jurisprudencia, necesarias en toda nación. La universidad debe continuar. Se destaca la importancia de crear jardines botánicos, gabinetes de historia natural, museo, observatorio astronómico y biblioteca nacional, ya que tales establecimientos contribuyen tanto a la instrucción pública como al orgullo nacional.

> Es indispensable una mano creadora que con su omnipotencia política regenere la enseñanza actual y dé ser a los demás que se refiere a esta parte de la educación, para que de esta suerte no falte la luz pequeña que aún está viva. El gobierno supremo es de quien en el Distrito Federal espera que, autorizando competentemente al Cuerpo Inspector que se propone para que establezca el nuevo método, dicte las disposiciones y reglamentos directivos del plan en toda su extensión... (AGN, Gobernación, Legajo 18 Exp. 9, año 1827, f. 25).

El plan de educación para el Distrito y Territorios está fechado en diciembre 26 de 1827 y firmado por los miembros de la junta. Se divide en tres títulos y comprende 49 artículos. El título 1o. trata de las escuelas de primeras letras. El Art. 1o. describe su currículo como puede verse en el cuadro 5.

CUADRO 5

Plan de 1827

Currículo de primeras letras (Arts. 1o., 18o. y 22o.)

Lectura	Doctrina cristiana (catecismo)
Escritura	Principios de aritmética
Urbanidad	Gramática
Catecismo político	Costura y bordado (niñas)

(AGN, 1827, f. 128).

La comisión, autora del plan, propone una escuela rudimentaria de primeras letras y, por tanto, al alcance de todos los niños y adultos. Las asignaturas siguen siendo las mismas, menos el dibujo que desaparece.

El Art. 2o. establece que el número de escuelas se adaptará a la población de las parroquias. El mínimo sería una para cada sexo en cada parroquia. Se incluyen las de los dos conventos y colegios y las que se crearán en el Seminario y San Ildefonso. La enseñanza sería la establecida por el Cuerpo Inspector de las escuelas, consultados previamente los maestros que tengan a bien oír. Se fijan los sueldos: $100 a los maestros y $83 a las maestras. Los maestros deberán someterse a una prueba de aptitud por el Cuerpo Inspector y éste se informará de su conducta moral y política y adhesión al sistema federal. Se establecerá una escuela normal para formar maestros (Art. 9o.). Del 10o. al 12o. se indican las facultades del Cuerpo de Inspectores. Se nombrará al director de ésta, se cuidará de todas las escuelas y sus adelantos, se señalarán los días de sesiones de los maestros todos sobre los diversos ramos de la enseñanza bajo el método que se determine, se dictarán los reglamentos necesarios para el funcionamiento de las escuelas. El Art. 13o. establece que la enseñanza es gratuita y señala la sanción al que cobre por este servicio. Las escuelas de los conventos y colegios de ambos sexos quedan sujetos a la inspección del Cuerpo Inspector. No se podrá abrir ninguna escuela sin autorización de éste. El método de enseñanza en los planteles privados será el mismo que en las demás escuelas. Por cada 12 niños que enseñan se mantendrá uno sin paga, y lo mismo se hará con los pupilos nombrados por el Cuerpo Inspector a propuesta de los maestros.

Se preferirá a los huérfanos o a aquellos cuyos padres hayan servido con honor a la nación. El título 2o. se refiere a la segunda enseñanza. Los Arts. 18o. al 22o. indican el número de profesores de la [sic] enseñanza de matemáticas y el programa de estudio descrito en el siguiente cuadro.

CUADRO 6

Plan de 1827

Currículo de segunda enseñanza (Arts. 19o.-20o.)

Aritmética
Algebra
Geometría
Lecciones prácticas de agrimensura
Dibujo, especialmente topográfico
Arquitectura, paisajes y adorno
Agricultura y veterinaria (en una "quinta")
Nivelación y trazo de meridianos, levantamiento de planos topográficos

(AGN, 1827, f. 30).

El plan anterior pareció muy ambicioso e impracticable. Por tanto, se le suprimieron 15 materias, se le dejaron tres de las fundamentales y se introdujeron cinco nuevas, de las cuales tres respondían a la necesidad de un país eminentemente agrícola.

Como en la primaria, la comisión selecciona materias básicas, sea para las profesiones, sea para la vida práctica, así la agricultura y veterinaria que, además, tendrán su práctica.

De los Arts. 23o. al 28o. se habla de una sociedad denominada ‘‘Filantropía’’ cuyo secretario dará lecciones de cómo llevar los libros para tener a mano idea cabal de ‘‘las creces y quebrantos’’ de sus respectivas negociaciones. El objeto de la sociedad será aumentar la riqueza, difundir la ilustración y mejorar la moral. Deberá introducir y aclimatar castas de granos y animales, planear el mejor sistema de labores y cosechas, fomentar las industrias existentes e introducir nuevas, todo lo que puede conseguirse por la adquisición de libros y modelos y las observaciones y conferencias de los mismos académicos. Velará también por las escuelas del territorio y dirigirá la educación popular inspirando a los menestrales y jornaleros virtudes propias de su condición: veracidad, exactitud, economía, amor al trabajo. Del 29o. al 36o. se habla del establecimiento de un banco, casa de asilo, de las clases de socios, la mesa directiva y frecuencia de sesiones. Por último, el título 3o. trata de la 3a. enseñanza y refunde las 22 cátedras de la universidad (Arts. 37o. al 44o.). El 45o., innovación notable, previene que haya una cátedra normal para formar a los profesores de primera enseñanza. Sin este requisito no serán nombrados maestros. Los Arts. 46o. al 49o. hablan de la necesidad de redactar reglamentos para el desempeño de las cátedras, oposición, pruebas de suficiencia, asistencia, dotaciones, etcétera.

El ensayo de 1827 es, por la presentación de los objetivos y muchos de sus preceptos, a todas luces más realista que el de octubre 16 de 1826. Desde luego, conservar lo que se tiene hasta sustituirlo por algo mejor es una observación bastante olvidada e insistir en la educación rudimentaria, indispensable para la masa del pueblo: leer, escribir y contar, aprender el catecismo cristiano y el político permite la formación de una democracia. La instrucción en agricultura, en una nación totalmente agrícola, era una norma de gran sabiduría. Los sueldos están más de acuerdo con la situación del erario. La idea de la normal es digna de aplauso, así como la del Cuerpo de Inspectores.

La *Memoria* (1828) del ministro Espinosa de los Monteros habla de una junta a la cual se encomendó la formación de un plan más adaptado a las circunstancias del momento, y se reservó para otro tiempo más conveniente desarrollar las ideas magníficas ahí contenidas. En breve, se espera ver el fruto

de los trabajos de la junta. Seguramente la *Memoria* fue redactada antes de la presentación del plan al ejecutivo (enero 25 de 1828), y así el ministro menciona aquél para el futuro. Se refiere a los colegios de San Juan de Letrán, San Gregorio y Minería, y afirma que continúan dando los mejores frutos.

De acuerdo con lo expresado en el mismo ensayo de 1827 (tercero), fue hasta marzo de 1829 cuando el presidente Victoria, habiendo revisado el plan con elogio, lo turnó a la Cámara de Diputados.

Desgraciadamente, no sabemos qué sucedió con el plan. La *Memoria* relativa (1829) del ministro Juan de Dios Cañedo, otro más en la serie ya enumerada, no menciona una palabra respecto del plan. Divide la *Memoria* en ilustración general donde habla de la libertad de imprenta y del jardín botánico, museo y gabinete de historia natural, atendidos según las posibilidades del erario. Relata que el archivo general ha clasificado 14 920 expedientes. Comenta que, como los establecimientos de instrucción se fundaron en época del gobierno español, están montados en bases poco firmes de acuerdo con las luces del siglo. Dos son los obstáculos para el progreso de dichos establecimientos: la disminución de fondos propios y la falta de reglas que demarquen de modo claro y terminante hasta dónde se entienden las facultades del gobierno sobre los mismos establecimientos. Minería, San Juan de Letrán y San Ildefonso progresan. No así San Gregorio, carente de cátedras.

2.2.5 *A. Bustamante: proyecto de reforma de Alamán (1830) (cuarto ensayo)*

Después de la breve presidencia de Vicente Guerrero (abril 1o.-diciembre 18 de 1829), etapa de anarquía y bancarrota (Bravo Ugarte, 1962, p. 170) para el país, asumió el poder Anastasio Bustamante (1780-1853) quien gobernó con acierto (enero 1o. de 1830-agosto 14 de 1832), casi en medio de una continua guerra civil, y logró un resurgimiento nacional. Se pagaron las deudas, se cubrieron los gastos, se restableció el crédito exterior, se fomentó la industria y se disciplinó el ejército.

Hacia 1830, cuando el estado de la educación era crítico debido a las múltiples carencias de la educación elemental y a la postración de la educación superior en colegios y universidades, Alamán se hizo cargo de los asuntos educativos por cuarta vez, y en la *Memoria* que cubre el año 1829, presentada a las cámaras en febrero de 1830, informa carecer de datos fidedignos sobre el estado de la "ilustración".[5] Los males de la población:

[5] Durante el régimen de Anastasio Bustamante, Lucas Alamán presentó ante el Congreso tres *Memorias* sobre instrucción: 1830 (cubre el año de 1829); 1831 (cubre el año de 1830); 1832 (cubre el año de 1831; capítulo V).

suciedad, despilfarro, embriaguez, hábito de trabajar sólo para lo indispensable pueden corregirse de golpe con el único remedio de mejor educación civil y religiosa. La ‘‘ilustración’’ es uno de los más poderosos modelos de prosperidad de una nación.

La ilustración primaria exige toda la atención del gobierno y hacen falta en ella no sólo reglamentos generales para que se dispense con uniformidad, sino lo que es más esencial, libros elementales en que los niños aprendan principios sólidos, tanto en lo religioso como en lo civil. La educación moral y política debe ser el objeto importante de la enseñanza pública, y no sólo la mecánica de la lectura y escritura (Alamán, 1830, pp. 25-27).

El ministro deplora que a pesar de las repetidas órdenes expedidas no tiene información del número de escuelas existentes en el Distrito y Territorios Federales. Puede decir que continúan sin alteración y se sigue el sistema antiguo, ‘‘pues el de enseñanza mutua no ha producido todos los resultados que eran de esperarse’’. La instrucción primaria exige toda la atención del gobierno.

Sin embargo, el secretario propone una serie de reformas educativas respecto a la segunda enseñanza, cuyo objetivo es quitar lo superfluo y establecer lo necesario. Distribuye la enseñanza en grupos de materias afines, y especializa a las escuelas existentes. El Seminario Conciliar ofrecería las ciencias eclesiásticas, como era propio; San Ildefonso se encargaba del derecho, ciencias políticas y económicas y literatura clásica. En cambio, las cátedras de San Ildefonso comunes al seminario se suprimían. El Colegio de Minería se destinaba a las ciencias físicas y recibía ayuda especial para las cátedras nuevas como la de matemáticas. San Juan de Letrán impartía las ciencias médicas; las naturales quedaron a cargo del museo y del jardín botánico. El Colegio de San Gregorio, sin ninguna carga docente, perdió sus recursos, asignados a otras instituciones. La reforma de Alamán omitía los cursos de la universidad, pues bastaba seguir los de los colegios para obtener un grado. Además, elemento nuevo en todo el proyecto, se proponía crear una Dirección General de Estudios (Alamán, 1830, pp. 39-42), responsable de ejecutar el plan, mencionada ya en el proyecto de 1823. El proyecto de Alamán nunca llegó a realizarse por diversas razones: la oposición de parte de las cámaras, el derrocamiento del presidente Anastasio Bustamante (agosto 14 de 1832) y la misma salida de Alamán del ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores.

Mora formuló un duro juicio de la reforma educativa propuesta por Alamán:

> Si el formar un plan en el que nada se ha inventado, y en el cual se ha empezado por olvidar el interés de las masas, el primero entre las nacionales; si el

> proponerlo a una asamblea cuyas opiniones e intereses se hallan en diametral oposición con semejante iniciativa, sin tener los medios de superarlos o conciliarlos con él; finalmente, si el manifestar deseos, que no pasan de tales, de arreglar la educación nacional es un título a la gratitud pública, el señor Alamán es sin duda acreedor a ella en consorcio con una multitud de proyectistas que han hecho lo mismo que él (1949, p. 78).

No se limitaba Mora a impugnar las ideas de Alamán. Señala con certera puntería la razón fundamental de la educación:

> El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de su razón, que no se logra sino por la educación de las masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular. Si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias, no hay que esperar ni pensar en sistema representativo, menos republicano, y todavía menos popular (1949, p. 68).

Por otra parte, Mora critica la influencia teológica y el exceso de materias en el currículo, la artificiosa separación entre teoría y práctica existente en el sistema educativo, la falta de espíritu crítico y el consecuente dogmatismo responsable de que las doctrinas de autores de hacía 50 o 100 años se explicaran y sostuvieran aun contra la misma evidencia. Señala los principios básicos de la educación 40 años antes de que Juárez los establezca: la libertad de enseñanza, la separación del clero de las tareas educativas y la planificación de la educación en todos los niveles (Talavera, 1973, *1*, pp. 91-92).

En enero de 1831, Alamán presentó su segunda *Memoria* (Cfr. *supra,* p. 92). De acuerdo con ésta, la anterior de 1830 había propuesto una reforma general de los establecimientos de enseñanza, pues, según los datos adecuados con que se cuenta, gracias a las dotaciones y fondos propios, se tienen los elementos necesarios para formar un plan general de estudios, con sólo aprovechar debidamente aquéllos. Se formó una comisión de individuos de ambas cámaras y, aunque se preparó un dictamen, no se hizo adelanto notable en la primera enseñanza, ni podrá hacerse, mientras no se organice la dirección de estudios. Recuerda el ministro que, si les señalasen fondos suficientes para sus gastos a los ayuntamientos, se podrían establecer escuelas para formar, en la clase más numerosa de la sociedad, ciudadanos útiles y virtuosos, ramo esencialísimo del cual depende la prosperidad de la nación. Los ayuntamientos son ahora tan pobres que muchos de ellos no pueden sostener escuelas, y aun la Sociedad Lancasteriana ha debido cerrar uno de sus establecimientos por falta de fondos. La *Memoria* (1831) contiene

interesantes datos: la existencia de un dictamen preparado por una comisión de ambas cámaras; la dirección de estudios no funciona; la pobreza de los ayuntamientos necesitaba de ayuda del gobierno central y la persuasión íntima del ministro respecto de la necesidad imperiosa de la enseñanza, si se quiere una nación libre y soberana.

Estos mismos conceptos expresados en diversas formas, seguirán apareciendo durante la primera época de la vida independiente del país.

3. La opinión pública relativa a la educación 1823-1828

La opinión pública se expresó desde 1823 sobre el tema de la educación. Los dos más importantes diarios de la época, *El Sol* y *Aguila Mexicana* publicaron noticias de apertura de escuelas *(El Sol,* mayo 10 de 1823), difusión del método lancasteriano *(El Sol,* junio 27 de 1823), función inaugural de una escuela de enseñanza mutua en el edificio de los betlemitas *(El Sol*, noviembre 20, 21 y 22 de 1823) y la falta de educación causa de los males sociales *(El Sol,* noviembre 17 de 1825). *El Amigo del Pueblo* (octubre 17 de 1827) cuyos editores según Zavala eran José María Tornel (1789-1853), Andrés Quintana Roo (1787-1851) y José Ma. Bocanegra, trata de la educación como medio de aliviar las necesidades del pueblo pobre y laborioso. Es preciso, además de enseñar a los pobres a leer y escribir, instruirlos en sus deberes religiosos y morales e inculcarles desde sus más tiernos años que de ellos depende su bienestar, que lo que los demás hagan en su favor es nada comparado con lo que ellos mismos son capaces de realizar por sí. Y puesta esta premisa se infiere que el gobierno está obligado a promover un sistema útil de instrucción pública. El mismo periódico (octubre 31 de 1827) comenta indignado que el *Observador de la República* (núm. 8 tomo 1) afirma que la educación se encuentra reducida a cero, en un estado completo de nulidad. Se cita largamente el artículo calumnioso. La educación consistía en patrañas y errores; los colegios eran seminarios en que los jóvenes perdían su tiempo en fruslerías y excesivas prácticas piadosas. La universidad enseñaba doctrinas frívolas e inútiles. Mientras en Europa se estudiaba a Galileo, Bacon, Newton y Leibniz, aquí todavía se atenían a la física de Aristóteles. Se había descuidado lamentablemente la enseñanza de la esgrima, danza, equitación y natación, y la educación de la mujer, confinada al manejo de la aguja y al cultivo del adorno. *El Amigo del Pueblo* admite que si el *Observador* se hubiese limitado a asegurar que la educación era pésima en la masa del pueblo y que los conocimientos en ciencias sociales eran tributo de unos cuantos, lo habría aceptado. Pero es

injusto y poco exacto que ni un rayo de luz nos haya alumbrado. Y acude a la misma guerra de independencia para demostrar que se había mejorado la instrucción sobre los derechos y deberes de la sociedad, se habían creado planteles y se había adoptado el sistema lancasteriano. No sostiene que la educación haya llegado a su complemento. Mucho y muy glorioso es lo que existe. Y se anuncia que hombres ilustrados trabajan en un plan de enseñanza con la protección del gobierno.

Todavía *El Amigo del Pueblo* (marzo 12 de 1828) vuelve sobre el tema de la educación y cita el relato de una *Revista Americana* de París sobre las condiciones deplorables de la educación en Hispanoamérica con frases acusadoras en contra de España:

> Pero en general la educación en manos del gobierno español era un medio de despotismo. No había escuela para enseñar a leer a los niños... En muchas circunstancias particulares el gobierno español probó que esta táctica no era negligencia suya, sino una medida bien pensada para privar a las colonias de los avances de la instrucción *(El Amigo del Pueblo*, marzo 12 de 1828).

El periódico asegura que el Congreso, ocupado de constituir a la nación, no ha podido aún atender a la elaboración de un plan de estudios ni al fomento de la educación primaria. Con todo, ha otorgado $3 000 para las escuelas lancasterianas del Distrito Federal y sumas mayores a los colegios de San Ildefonso y San Juan de Letrán, y tales providencias aseguran una perspectiva halagüeña para el país. La patria, la libertad y la independencia reclaman de nosotros una educación libre y metodizada.

De los diversos ensayos propuestos hasta aquí, se desprende que existía un profundo interés del Congreso y del Ejecutivo por organizar la educación toda, especialmente la elemental, como venía repitiéndose desde 1820. Tales intentos se concentran en varios ensayos educativos 1823, 1826 y 1827 a cargo de comisiones designadas por el Congreso.[6]

Se advierte el propósito de conformar un plan educativo uniforme que permita establecer una conciencia política semejante en todos los ciudadanos. En las múltiples cláusulas de estos documentos aparece una y otra vez la persuasión de que sólo la educación ayudaría a alcanzar el desarrollo propio de un país civilizado (Blair, 1941, pp. 316-324; Ramos Escandón, 1972, pp. 91-93).

[6] Así como en varias iniciativas y proyectos personales: N. G. Prissete (1823), diputado Paz y E. Guenot (ambos en 1826), J. Villaurrutia, los Monteros (1827) y L. Alamán (1830) (Cfr. Apéndice 7).

CAPÍTULO V

LA DECADA DE 1830 A 1840

1. PROYECTO DE REFORMA EDUCATIVA DE 1832 (QUINTO ENSAYO)[1]

La administración de Bustamante no terminó su cuatrienio legal. Acusada de ‘‘marchar en el sentido de retroceso’’, dio origen a la revolución de 1832, dirigida por los progresistas José Ma. Fagoaga, Miguel Santamaría, José Ma. Luis Mora, Francisco García, Valentín Gómez Farías y Luis de la Rosa, quienes se propusieron equilibrar las tradiciones eclesiásticas y militares con las instituciones político-liberales implantadas en la Constitución de 1824, y formaron para ello el partido liberal. Los movimientos militares encabezados por Santa Anna y Esteban Moctezuma obligaron a la postre a Bustamante a dimitir y dejar como suplente en la presidencia a Melchor Múzquiz (1790-1840) (agosto 14 de 1832-diciembre 24 de 1832). Este y el Congreso rechazaron el uso de la violencia como medio para efectuar cambios políticos. Les sucedió en el ejecutivo Manuel Gómez Pedraza (diciembre 24 de 1832-abril 1o. de 1833), para dar lugar a la nueva administración de Santa Anna y Gómez Farías, caracterizada por alternarse en el poder, introducir reformas político y eclesiástico-militares y promulgar las célebres leyes de educación de octubre de 1833.

En este marco, Lucas Alamán presentó (1832) la *Memoria* del ramo de Relaciones Interiores y Exteriores. Su última *Memoria* cubre el año 1831, y se divide en dos capítulos: la ilustración y la instrucción. Las legislaturas y gobiernos de varios estados le han prestado especial consideración a la primera. Prueba de ello son los colegios de Toluca, Guanajuato y San Luis Potosí como ejemplos de adelanto y la publicación de periódicos guberna-

[1] El país tenía en 1830: 6 382 284 y la capital 150 000 habitantes (Davies, 1972, pp. 483-501).

mentales de cultura, persuadido como está el régimen de la importancia de este tipo de impresos ajenos a las cuestiones políticas y cuyo objeto comprende las artes, ciencias y literatura. Informa del descubrimiento de las ruinas de Palenque y la redacción de un Atlas geográfico y minero de la república. El capítulo de la instrucción trata de la primera enseñanza, el ramo más digno de la ilustrada atención de las cámaras, y del cual depende en gran manera el futuro bienestar de la república. Se han formado algunos establecimientos particulares bajo buenos auspicios, y los planteles de preparatoria han experimentado algunas mejoras parciales en el método de enseñanza (no dice cuáles), si bien no pueden ser de gran importancia mientras no se establezca un sistema general y uniforme del cual se ha ocupado desde hace tiempo una comisión de la Cámara de Diputados.

En febrero 6 de 1832, todavía durante la gestión de Bustamante, presentó a la Cámara de Diputados Valentín Olaguíbel Sepúlveda un quinto ensayo, *Proyecto sobre arreglo de la instrucción pública*, a nombre de una comisión encargada especialmente de aquélla, cuya preparación mencionó Alamán en la *Memoria*. El proyecto culpa la serie ‘‘continuada y desastrosa de convulsiones domésticas’’ padecidas por el país, de no haber éste mejorado su existencia con providencias que amplían la educación. Es cierto que cualquier mejora demandaba gastos no soportables por la hacienda federal. Ahora, cuando comienzan a disiparse los disturbios, la comisión de instrucción pública ha pensado ‘‘no en un plan de enseñanza vasto y acabado, cual parece convenía a la capital de la federación’’, sino en establecer la primera educación, adoptando una economía rigurosa y proponiendo sólo lo más indispensable. El número de escuelas y cátedras parecerá mezquino –lo confiesa la comisión– mas las angustias del erario recomiendan un plan sencillo y económico. Se ha organizado la primera educación con unidad de plan, y se ha tratado de favorecer a la niñez indigente y dar estímulo a los maestros. La segunda enseñanza se fija en los colegios del Distrito Federal y casas de educación de los territorios. Menciona la tercera enseñanza (profesional) de la cual prescindimos. El Art. 1o. del proyecto (p. 5) establece que la enseñanza costeada por los fondos públicos será pública, gratuita y uniforme, y que (Art. 2o.) ‘‘la enseñanza privada será libre’’; pero el gobierno ejercerá sobre ella la autoridad necesaria para hacer observar las reglas de ‘‘buena policía’’: impedir que se enseñen doctrinas contrarias a la religión católica, la buena moral o contrarias a la Constitución. En cada parroquia ha de fundarse una escuela gratuita y en México, seis, distribuidas entre las parroquias de mayor población. La del Sagrario será la normal, y en ella se instruirán, en el método de enseñanza establecida

por la Dirección General de Instrucción Pública, los que hayan de servir en las escuelas gratuitas designadas por la ley.

A los maestros se les exige buena conducta y 25 años de edad al menos. Cuatro profesores los examinarán de los ramos de enseñanza primaria y el párroco sobre su capacidad para impartir los principios de la religión católica. El nombramiento se lo expedirá la Dirección General.

CUADRO 7

Proyecto de 1832

Currículo de enseñanza primaria (niños) (Art. 15o.)

Lectura	Reglas de urbanidad
Escritura	Nociones necesarias de la Constitución
Contar (operaciones fundamentales)	
Principios elementales de religión	

(Olaguíbel, 1832, pp. 7-8).

No se registra cambio en las asignaturas, respecto al ensayo de 1823 a no ser respecto de la omisión de la gramática y la geometría. De nuevo, se desdobla el catecismo en principios de religión y de moral. Este es un currículo rudimentario, sólo contiene materias básicas, las que de hecho probablemente se impartían.

El método de enseñanza será libre en las escuelas que no sean gratuitas, y se observará el prescrito por la Dirección General. Los maestros deben presentar a tres de los discípulos más adelantados a un examen público general en el cual se les distribuirán diez premios de $20 cada uno a los más sobresalientes, y de $200 al preceptor que presentare el mayor número proporcional de discípulos aprovechados y de $100 al siguiente.

CUADRO 8

Proyecto de 1832

Currículo de enseñanza primaria (niñas) (Art. 28o.)

Lectura	Principios de religión
Escritura	Principios de moral
Contar	Reglas de urbanidad
Costura, bordado y labores femeninas	

(Olaguíbel, 1832, p. 9).

A las niñas, de acuerdo con la mentalidad de la época, se les suprimen las cuestiones necesarias de la Constitución.

Cada parroquia del Distrito Federal establecerá una escuela gratuita de niñas. Se prescriben las mismas cautelas en la contratación de maestros que en el caso de los niños, y se asignan premios a las alumnas y sus maestras.

Habrá una junta de primera educación, la cual inspeccionará las escuelas a su cargo. La junta principal se compondrá de tres párrocos del Sagrario, un individuo del ayuntamiento y tres vecinos de honradez e ilustración nombrados por el gobernador del Distrito Federal. En cada parroquia habrá una junta subalterna. La junta principal (Art. 36o.) estará sujeta a la Dirección General de Instrucción Pública en el ejercicio de sus atribuciones que son: velar sobre la primera enseñanza, y cuidar de la observancia de esta ley y de las órdenes, reglamentos y providencias que se dicten para su mejor cumplimiento, proporcionar locales, calificar la aptitud de los candidatos a preceptores de primera enseñanza, remover a los profesores incompetentes e informar a la Dirección General de Instrucción Pública sobre el estado de las escuelas (Alamán, 1832, pp. 10-11).

Semejante legislación se establece para los territorios (Arts. 44o. y 45o.).

El proyecto comprende también la segunda enseñanza de colegios del Distrito Federal. En cada uno de éstos habrá las cátedras siguientes:

CUADRO 9

Proyecto de 1832

Currículo de preparatoria (Art. 58o.)

Gramática castellana	Metafísica
Segundo de latín	Física
Lógica	Matemáticas

(Olaguíbel, 1832, p. 15).

Este proyecto presentaba una amputación mayor todavía. De las 11 materias del ensayo de 1823, se dejaron cinco únicamente. Reaparecieron las filosóficas y la física, pero se suprimieron (Cfr. *supra* p. 95) lengua francesa, geografía y estadística, cronología y elementos de historia, ética, química, constitución política.

El Colegio de Minería, caso especial, ofrecía otras cátedras quizá en evolución hacia una escuela de ingeniería. Estas eran:

CUADRO 10

Proyecto de 1832

Currículo de Minería (Art. 60o.)

Gramática castellana	Francés
Inglés	Lógica
Metafísica	Física
Segundo de matemáticas	Química general
Química aplicada a las artes	Mineralogía
Geografía	Astronomía
Dibujo	Delineación

(Olaguíbel, 1832, p. 15).

El proyecto de minería regresaba al plan de 1823 del cual incluía ocho materias, omitía la cronología e historia y añadía inglés, dibujo, astronomía, delineación y minería, o sea, cinco materias.

Los colegios están sujetos a la Dirección General de Instrucción Pública. Se dotan las cátedras: $600 las de castellano, francés e inglés, $1 500 las de geografía y astronomía, química aplicada a las artes y matemáticas, $2 000 las mejor pagadas, de física, química general y mineralogía. Cada colegio tendrá su rector y vicerrector.

> La junta del rector, vicerrector y catedráticos de cada colegio revisará sus constituciones, y propondrá a la Dirección General dentro de dos meses, las variaciones que juzgue convenientes, consultando en todo a la mejor educación moral, política y literaria de los jóvenes.
> En cada colegio habrá una academia de bella literatura, compuesta de los catedráticos y pasantes y presidida por el rector.

El Art. 172o. habla de la Dirección General de Instrucción Pública, el nombramiento de sus miembros y sus atribuciones, de las cuales las principales son: velar sobre la enseñanza pública, y cuidar de que se observe esta ley y los reglamentos establecidos. Informar anualmente a las cámaras sobre el estado de la enseñanza pública, proponer las mejoras oportunas, cuidar del nombramiento de los rectores y directores y supervisar los fondos para su mejor administración e inversión.

No se tiene información sobre la acogida que tuvo este quinto ensayo de 1832.

En mayo de 1833, Carlos García y Bocanegra (1788-1838), recién encargado de la Secretaría de Relaciones Interiores y Exteriores, tuvo a su cargo la *Memoria* relativa a 1832. El ministro afirma que la ilustración no ha desmerecido durante ese año. Se halla en el estado que tenía en la *Memoria* anterior a la suya (Alamán, 1832). El gobierno efectuó una visita a los colegios con el objeto de informarse de su estado y de adquirir datos para proponer el plan adecuado de instrucción pública. Los disturbios políticos ocurridos han impedido al régimen enterarse de los atrasos o progresos de la instrucción pública en este periodo. En los estados se advierte el más loable empeño por fomentar las ciencias. Sólo queda el *Trimestre Literario* de los periódicos mencionados en la *Memoria* anterior. Nada se sabe aún de Palenque.

2. LA REFORMA DE 1833 (SEXTO ENSAYO) QUE ABARCA HASTA JUNIO DE 1834

El año 1833 se caracteriza por la autorización que el Congreso (octubre 19) concedió al poder ejecutivo para organizar la enseñanza pública en el Distrito Federal y Territorios Federales, organización conocida como ‘‘Reforma de 1833’’ y compuesta por varios decretos y un reglamento. Algunas de estas disposiciones fueron promulgadas en el año de 1833 y otras en 1834. Sin embargo, todas ellas se encuentran publicadas bajo el título de *Leyes y reglamento para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal,* en 1834. El vicepresidente Valentín Gómez Farías, quien actuaba como ejecutivo por ausencia del presidente, Antonio López de Santa Anna, reorganizó la enseñanza dentro de un plan general, desde la primaria hasta los colegios de estudios mayores, y creó una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación a falta de un ministerio, proyecto existente desde las Cortes españolas. Habría no sólo continuidad de ideas sino también de personas, pues algunas habían participado en la elaboración del proyecto de 1827. Los designados fueron (Tanck, 1977, p. 34): Juan Espinosa de los Monteros (miembro de la junta del colegio de San Gregorio y participante del plan de 1827), Manuel Eduardo de Gorostiza, secretario (quien como diplomático mexicano en Europa había estudiado la legislación de los Países Bajos), Andrés Quintana Roo (plan de 1827), Juan Rodríguez Puebla (1798-1848) (rector del colegio de San Gregorio), José Ma. Luis Mora (autor de un plan de reforma de San Ildefonso [1828] y profesor del mismo colegio) y Bernardo Couto (1803-1862) joven abogado y discípulo de Mora. Gómez Farías, médico, tenía también experiencia en el campo de la educación. Había expresado sus ideas sobre la enseñanza de la medicina en el Congreso constituyente, y fue

miembro de una comisión especial del Senado en 1827. Es más, era líder del Congreso del estado de Zacatecas, cuando se promulgó la ley de enseñanza pública (junio 9 de 1831), una de las más avanzadas de cualquiera de los estados (Mills, 1957, pp. 144-145).

De acuerdo con la autorización del Congreso se expidió la primera ley de octubre 19 de 1833[2] la cual ordena: Art. lo. Se suprime la Universidad de México y se establece una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación; Art. 2o. Aquélla se compondrá del vicepresidente de la república y seis directores nombrados por el gobierno; Art. 3o. La dirección tendrá a su cargo todos los establecimientos públicos de enseñanza, los depósitos de los monumentos de artes, antigüedades e historia natural. Los fondos públicos consignados a la enseñanza y todo lo perteneciente a la instrucción pública pagada por el gobierno; Art. 4o. La dirección nombrará a todos los profesores de los ramos de enseñanza; Art. 5o. Señala el modo de nombramiento y el Art. 6o. Las obligaciones de los mismos; Art. 7o. Formará los reglamentos; Art. 10o. Designará los libros elementales de enseñanza. Los artículos restantes se refieren a asuntos económicos y administrativos.

El 23 del mismo mes (octubre) *(Leyes y reglamento,* 1834, pp. 11-23) aparece la segunda ley de enseñanza de esta reforma de 1833. Dispone la creación de seis establecimientos (Art. lo.): primero, de estudios preparatorios.

CUADRO 11

Plan de 1833

Currículo de preparatoria (Art. 1o.)

Segundo de latín	Primero de latín
Tarasco	Lengua mexicana
Francés	Otomí
Alemán	Inglés
Principios de lógica	Griego
Algebra	Aritmética
Teología natural	Geometría
Fundamentos filosóficos de la religión	Neumatología

(Leyes y reglamento, 1834).

[2] La autorización del Congreso y esta ley fueron expedidas el mismo día, octubre 19 de 1833. Esta no contiene ningún currículo, sólo se refiere a la creación de la Dirección General de Instrucción Pública.

Como puede advertirse, el plan ofrecía ocho idiomas, demasiados quizá, a no ser que algunos fuesen optativos. Añadía seis materias al de 1823 (Cfr. *supra*, p. 95) de las cuales conservaba únicamente matemáticas (explicitaba aritmética, geometría y álgebra) y francés. Las otras 13 materias eran nuevas con tres dignas de atención: teología natural, fundamentos filosóficos de la religión y neumatología, etimológicamente, tratado del espíritu, tal vez una especie de ideología o psicología filosófica.

Dicho plan se seguirá en el antiguo Hospital de Jesús. Los otros cinco establecimientos impartirán estudios ideológicos y humanidades, ciencias físicas y matemáticas, ciencias médicas, jurisprudencia y ciencias eclesiásticas. El Art. 2o. dispone que se impartan en el hospicio y huerta de Santo Tomás las cátedras de botánica, agricultura práctica y química aplicada a las artes. Se ordena que haya directores y vicedirectores en cada plantel, encargados de su gobierno económico interior. Los profesores deberán sujetarse a los libros designados por la dirección, dar clases todos los días del año con excepción de las fiestas religiosas, las nacionales y la semana santa. Las clases no durarán menos de una hora. Otros artículos de la ley contienen una importante ordenación:

> Art. 24o. Fuera de ellos (los establecimientos públicos) la enseñanza de todas las clases de arte y ciencias es libre en el Distrito y Territorios.
>
> Art. 25o. En uso de esta libertad puede toda persona a quien las leyes no se lo prohíben abrir una escuela pública del ramo que quisiese, dando aviso precisamente a la autoridad local, y sujetándose en la enseñanza de doctrina, en los puntos de policía y en el orden moral de la educación a los reglamentos generales que se dieren sobre la materia (*Leyes y reglamento*, 1834, p. 21).

El precepto de la libertad de enseñanza (Cfr. capítulo V) entrañaba: 1) suprimir los estorbos gremiales o burocráticos al libre ejercicio de la profesión de maestro; 2) permitir a los maestros particulares libertad en el régimen interno de sus escuelas y 3) desterrar el monopolio estatal del gobierno como único dispensador de la enseñanza. No incluía la supervisión estatal de las escuelas particulares con el fin de que hubiese concierto en la educación nacional (Tanck, 1977, p. 243).

El Art. 26o. suprime las juntas encargadas de la dirección peculiar de los colegios. Se prescribe la ejecución inmediata del plan (Art. 27o.) y la autorización del gobierno para cualquiera modificación de sueldos, las visitas sin previo aviso a los planteles, cada tres meses al menos, de parte de la Dirección General (Art. 302o.) (*Leyes y reglamento*, 1834, p. 22).

La siguiente ley de octubre 24 de 1833 (tercera), redondeaba la organización de la enseñanza. Consigna a cargo de la Dirección General de Instrucción Pública y pone a su disposición una serie de fondos y establecimientos con sus respectivos gravámenes *(Leyes y reglamento,* 1834, pp. 23-25). Digna también de mención es la cuarta ley de esta reforma de Gómez Farías de octubre 23 de 1833, que contiene el proyecto de una escuela normal para varones y otra para mujeres (Arts. 1o. y 2o.). Se enseñaría:

CUADRO 12

Plan de 1833

Currículo de la normal (Art. l0o.)

Método de enseñanza mutua	Gramática castellana
Elementos de lógica	Moral
Aritmética	Catecismo político
Catecismo religioso	

(Dublán y Lozano, 1876, *2,* pp. 576-577).

Este proyecto simplemente reforzaba las materias básicas de la primaria y añadía lógica, moral y métodos de enseñanza mutua.

Los últimos meses de 1833 transcurrieron en la búsqueda de un sitio apropiado para las dos normales. A pesar de haber escogido Belén para los hombres y la Capilla de Santos para las mujeres, y de haber puesto a ambas bajo un mismo director con el fin de ahorrar gastos, las normales nunca empezaron a funcionar. Esta misma ley decreta la creación de escuelas primarias para niños: 1) en el local de cada uno de los establecimientos de estudios mayores; 2) en cada parroquia de la ciudad en que no esté situado establecimiento alguno de estudios mayores. Allí también habrá escuelas de niñas; 3) en las parroquias de los pueblos del Distrito Federal; 4) además de estas escuelas primarias de niños de ambos sexos (Art. 8o.), la Dirección General estará autorizada y cuidará de hacer efectiva la obligación que tienen algunas parroquias y casas religiosas de establecer ciertas escuelas a su costa, y éstas no deberán considerarse como de *enseñanza libre* [subrayado nuestro].[3]

En las primarias de niñas se enseñaría:

[3] Nótese cómo tales escuelas se consideraban pertenecientes al sistema oficial.

CUADRO 13

Plan de 1833

Currículo de primaria (Arts. 4o. y 5o.)

Lectura	Catecismo político
Escritura	Costura, bordado y otras labores femeninas
Contar	
Catecismo religioso	

(*Leyes y reglamento,* 1834).

El currículo de primaria aparece sin distinción de sexos. Se suprime la materia de urbanidad.

Habrá un inspector, nombrado por el gobierno, a propuesta de la Dirección General quien cuidará de las escuelas (Art. 15o.), las visitará e informará de ellas a la Dirección General. Los maestros serán nombrados esta vez (Art. 18o.) por la Dirección General a propuesta del director y en lo sucesivo por examen. Los niños y niñas que por su pobreza requieran ser socorridos con los útiles necesarios para asistir a la escuela (Art. l9o.) lo serán a discreción de la misma Dirección General de Instrucción Pública y previo informe del director *(Leyes y reglamento*, 1834, pp. 33-36). Otra ley de diciembre 19 de 1833 (Art. lo.) establece una escuela de primeras letras para artesanos adultos, maestros, oficiales y aprendices.

La actividad legislativa de Gómez Farías no se agotó con las mencionadas leyes. Todavía aparecieron las siguientes: en el año de 1834, la de enero 5 sobre los que solicitan el título de agrimensores; la de febrero 6, establece las cátedras de dibujo y delineación en el seminario de Minería; la de febrero 10 destina el exconvento de Betlemitas para una escuela de artesanos adultos; la de abril 20 introduce reformas en ciertas cátedras y reúne (Art. 2o.) los cursos preparatorios en el orden siguiente:

CUADRO 14

Plan de 1833

Currículo reformado de preparatoria (Art. 2o.)

Latín	Francés
lnglés	Segundo de latín
Lógica	Aritmética
Algebra	Geometría

Teología natural   Neumatología
Fundamentos filosóficos de la religión

(Leyes y *reglamento*, 1834).

El plan reformado recorta cuatro materias, y las reduce a nueve (con dos de latín). Suprime cronología e historia, geografía y estadística, física, química y ética e introduce inglés.

Los cursos de los idiomas podrán llevarse con cualquiera de los precedentes. Esta ley aumenta a ocho el número de los miembros de la Dirección General.

Desgraciadamente, en abril 23 de 1834, el Congreso decretó el cese de las facultades extraordinarias concedidas al ejecutivo por la ley de octubre 19 de 1833 *(Leyes y reglamento,* 1834, pp. 48-49).

Antonio López de Santa Anna volvió a ocupar la presidencia (abril 24 de 1834-enero 27 de 1835), razón de que la reforma de 1833 emprendida por Gómez Farías no tuviera éxito. Sin embargo, por la propia Dirección General de Instrucción Pública, presidida por éste, en cumplimiento del Art. 7o. de la ley de octubre 19 de 1833 (1o.) y de los artículos 5o., 18o. y 23o. de la ley del 23 del mismo mes y año (2o.), promulgó en junio 2 de 1834, un reglamento general de 125 artículos para organizar la enseñanza pública. Los primeros artículos repiten prácticamente los iniciales de las citadas leyes. Se señalan los objetivos de la Dirección: (Art. 5o.) tener a su cargo todos los establecimientos públicos de enseñanza, museos de artes, bibliotecas y fondos consignados a la enseñanza; nombrar a los profesores y sustitutos; proponer al gobierno ternas de directores; cuidar del orden; designar libros de texto; dictar los reglamentos; visitar los planteles; vigilar que en los establecimientos particulares no se enseñen doctrinas perniciosas a la moral y a los derechos de la nación; expedir títulos; hacer que los fondos reditúen; presentar un informe anual a través del ministro del ramo. La sección segunda se refiere a cuestiones administrativas de los bienes. La tercera a las escuelas de enseñanza: normales de adultos y de niños. Un inspector las visitará, presidirá los exámenes de los preceptores, y los anuales de los alumnos; vigilará que se acaten las leyes, cuidará los regímenes internos de planteles particulares para evitar que se opongan a las leyes. El reglamento dispone que haya dos normales en el Distrito Federal. Reciben atención las escuelas de adultos, de niños de ambos sexos (Arts. 109o.-113o.), los exámenes de los alumnos, los preceptores, las normas generales.

Los artículos 124o. y 125o. establecen que las escuelas de los religiosos no se consideran de enseñanza libre, y estarán sometidas a la vigilancia del

inspector. La sección cuarta enumera los establecimientos, los métodos, el lancasterianismo, la elección de profesores, por oposición, de los capellanes, habrá uno en cada establecimiento, nombrado por la Dirección General, de los alumnos pensionistas quienes deberán presentar constancia de buenas costumbres. Pagarán $75 anualmente por enseñanza, pensión, médico y botica. Trata asimismo de la biblioteca, teatros y museos (*Leyes y reglamentos*, 1834, pp. 53-125). El documento está firmado por Valentín Gómez Farías, presidente de la Dirección y Manuel Eduardo de Gorostiza, secretario.

3. La libertad de enseñanza. Su sentido

Es preciso hacer aquí una pausa para considerar detenidamente el punto de la libertad de enseñanza, tema crucial de esta época. Aquélla aparece mencionada por vez primera en España en el *Reglamento general de instrucción pública*, para la metrópoli y sus dominios, de junio 29 de 1821 (*Colección de decretos*, 1822, p. 362) en el cual se declaró la enseñanza privada absolutamente libre, y se interpretó la libertad de enseñanza de modo muy amplio: los maestros particulares no estaban sujetos a ningún examen, no se requería permiso alguno para abrir una escuela, ni habría reglamentación de estudios, textos o asignaturas. El Art. 4o. del reglamento decía:

> [...] la enseñanza privada, la cual quedará absolutamente libre, sin ejercer sobre ella el gobierno otra autoridad que la necesaria para hacer observar las reglas de buena policía establecidas en otras profesiones igualmente libres... (*Colección de decretos*, 1822, p. 362).

Estas últimas palabras aludían al decreto de junio 8 de 1813 que permitía el libre establecimiento de fábricas, y abolía gremios en consonancia con los principios de la revolución francesa.

Ya en el año de 1820 (septiembre) se habían abolido los gremios de maestros con un doble propósito: 1) extender la instrucción primaria a toda la población, propósito obstaculizado por los gremios; 2) introducir el concepto de derechos individuales que incluía el ejercicio de oficios y profesiones sin restricciones legales (Tanck, 1977, p. 122).

El decreto constitucional de Apatzingán (1814) no declaró la enseñanza libre, pero mencionó la obligación del Estado de favorecer la instrucción (Art. 39o.) y explícitamente (Art. 38o.) suprimió las restricciones gremiales, ordenó asimismo que no debe prohibirse a ningún ciudadano la libertad de hablar, discurrir y manifestar sus opiniones por medio de la

imprenta, a menos que ataque el dogma, turbe la tranquilidad pública u ofenda el honor de los ciudadanos (Tena Ramírez, 1978, p. 35). Incluye, por tanto, el mismo propósito que el reglamento arriba mencionado.

De estos textos y otros aducidos por Tanck (1977, pp. 124-128) se deduce: 1) la enseñanza privada sería libre; 2) el Estado se reservaría el derecho de cuidar que se observaran las reglas de la buena policía; 3) la enseñanza oficial o pública dependería del Estado, el cual dictaría las normas necesarias.

Para sorpresa de algunos estudiosos de la historia de la educación en México, débese notar que la usanza mexicana, de modo semejante a la ley española de 1821, incluía las escuelas de primeras letras de la iglesia dentro de la educación pública (Arts. 43o., 57o. y 4o.), de suerte que la enseñanza fuera ‘‘por un mismo método y por unos mismos tratados elementales’’, si bien permitía la intervención de los ordinarios (obispos) para la organización de estos establecimientos. En cierta época se llamaba a las escuelas de la iglesia ‘‘escuelas pías’’, término genérico para indicar un plantel gratuito, aunque también se llamaba ‘‘escuela pía’’ y ‘‘amiga pía’’ a los establecimientos primarios sostenidos por el ayuntamiento.

De ahí se derivó una falsa impresión, origen de la acusación lanzada por Mora de que existía un monopolio del clero. Mal podía hablarse de monopolio, ni siquiera a fines del siglo XVIII, cuando las asignaturas de las escuelas particulares eran señaladas por las ordenanzas gremiales y las de las escuelas pías por decreto gubernamental de 1786. La iglesia no fijaba entonces el plan de estudios sino el ayuntamiento. La mayor parte de las escuelas de primeras letras de la iglesia fue promovida por el gobierno colonial y su régimen interno sujeto a supervisión estatal. Tampoco había monopolio en la época de la independencia. La orden estatal de crear escuelas pías en los conventos y parroquias de la ciudad incrementó el número de escuelas de la iglesia –públicas y gratuitas, como se ha dicho–; el 53% de varones estaban inscritos en estas escuelas (Tanck, 1977, pp. 133 y 196), 11% en escuelas gratuitas del municipio y el 36% en escuelas particulares. Algunas escuelas pías empleaban laicos en la enseñanza, y aun todas las de las parroquias estaban dirigidas por laicos.

En la educación secundaria y superior sí había cierto monopolio clerical. En la capital, cuatro de los cinco colegios de estudios mayores estaban dirigidos por la iglesia: el seminario conciliar, como era obvio; San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio. En cambio, en el Colegio de Minería, creado en tiempos de Carlos III, el director y la mayor parte

de los maestros eran laicos. Además en todos los colegios enseñaban algunos profesores laicos.

¿De dónde nació la interpretación de que la libertad en la enseñanza era medida anticlerical? Tanck (1977, pp. 135-136) estima que se derivó de tres factores: 1) el predominio del clero en la educación secundaria (innegable con los jesuitas antes de su expulsión en 1767, considerablemente disminuido después de la independencia, inexistente en la educación primaria, como se ha dicho más arriba); 2) los escritos de Mora sobre el gobierno de Gómez Farías con las alusiones al monopolio del clero en la educación y 3) la interpretación de Alamán:

> El gran golpe dirigido contra la religión fue la exclusión completa del clero de la enseñanza pública, habiéndose establecido una dirección de estudios y los reglamentos en que se fijó el orden de los estudios, quedando suprimida la universidad, y sujetos al nuevo plan de estudios todos los colegios y aun hasta cierto punto los seminarios conciliares. El excluir la influencia eclesiástica de la instrucción de la juventud había sido objeto muy preferente para los filósofos del siglo anterior y uno de los más poderosos motivos para la extinción de los jesuitas (Alamán, 1969, p. 541).

Curiosamente, en 1833 nunca se tildó la libertad de enseñanza de ataque anticlerical. En cambio en 1842, cuando Juan José Espinosa de los Monteros la propuso en el Congreso, encontró oposición en la iglesia. ¿Por qué ese cambio en nueve años? Tanck (1977, p. 136) sugiere dos hipótesis: o se la consideró anticlerical desde 1833, si bien nadie la criticó por haber otras leyes encaminadas a atacar a la iglesia y éstas sí fueron objeto de protesta, o porque en 1842 tal característica ya se había asociado con todo un conjunto de normas en contra de la iglesia, y concluye que al menos en la ciudad de México no se la tomó así durante la primera república, máxime que ésta no sólo no eliminó la enseñanza religiosa de la primaria, ni excluyó al clero del magisterio, sino que hizo imprimir el catecismo de Fleury para su uso en planteles del gobierno (Tanck, 1977, p. 243). Gómez Farías trató de promover la educación primaria, tanto de particulares como de escuelas pías y gubernamentales, la llamada educación pública de entonces.

4. SÉPTIMO ENSAYO DE REFORMA: 1834

Santa Anna, en la exposición de motivos de la circular de la Secretaría de Relaciones en julio 31 de 1834, publicada por bando en agosto del mismo año (Dublán y Lozano, 1876, *2*, pp. 713-715), indica los inconvenientes de

la reforma de Gómez Farías que obligan al gobierno a suspenderla y en término de 30 días reducir la educación al estado anterior: las leyes de 1833 no cumplían el propósito de que la juventud pudiera ilustrarse conforme al estado de civilización que demandaban las luces del siglo y los progresos de la literatura en todas sus ramas. La organización era viciosa; la violencia con que se tomaron fondos implicaba un ataque a la propiedad. En suma, el arreglo de los establecimientos se había hecho sobre bases opuestas a la justicia y conveniencia pública. Los 30 días prometidos para la publicación del plan de estudios de los colegios se alargaron a más de 100, y en noviembre 12 de 1834 apareció la circular de la Secretaría de Relaciones que establecía el *Plan provisional de arreglo de estudios* cuyos puntos principales eran: 1) suprimir la Dirección General de Instrucción Pública, sustituirla por una junta provisional encargada de proponer en un corto lapso el nuevo sistema de enseñanza; 2) suspender la fundación de nuevos planteles y procurar el restablecimiento de los antiguos colegios: San Ildefonso, San Juan de Letrán, San Gregorio, el Seminario y Minería. Cada colegio ofrecería un número de cátedras preparatorias y algunas especiales. Todos impartirían gramática castellana y latina, retórica, filosofía y derecho civil y canónico. San Juan de Letrán y San Gregorio enseñarían francés y derecho natural; San Ildefonso, teología dogmática escolástica; San Gregorio, teología moral; Minería tendría a su cargo inglés, matemáticas, física, química, mineralogía y cosmografía; 3) restablecer la Universidad, encargada de la educación superior, designada Nacional y Pontificia, con cuatro facultades: teología, jurisprudencia, medicina y filosofía (Dublán y Lozano, 1876, *2*, pp. 754-762).

Los dos ensayos de 1833 y 1834 apenas difieren. En efecto, no aparecen como asignaturas de por sí ni la historia, ni las ciencias naturales. Las cátedras de historia del derecho, eclesiástico y medicina quedaban en los colegios; en la Universidad se enseñaba zoología y un curso elemental de botánica en el Colegio de Medicina. La filosofía se impartía en los colegios, según el siguiente orden: lógica, principios de matemáticas, física general y particular, metafísica y ética.

> Cada vez con mayor claridad la instrucción pública se orientaba por los intereses políticos de partido que, resulta ocioso decirlo, se presentarán siempre como los verdaderos intereses nacionales (O'Gorman, 1960, pp. 156-157).

Poco duró el gobierno de Santa Anna-Gómez Farías. El nuevo Congreso (1835) confirmó todo lo dispuesto por Santa Anna, destituyó ilegalmente a Gómez Farías, debilitó las milicias y estableció el centralismo (primera

República Central: octubre 23 de 1835-octubre 6 de 1841) cuyo primer presidente fue Miguel Barragán (1789-1836) (enero 28 de 1835-febrero 27 de 1836). En medio de esta atmósfera de marchas y contramarchas en tan corto tiempo, un nuevo secretario del ramo, José Ma. Gutiérrez de Estrada (1800-1867) presentó la *Memoria* (1835) correspondiente a los años 1833-1834. Afirma que el gobierno no podía alejar su atención de un asunto considerado por las naciones civilizadas como el primero y más esencial para mejorar las costumbres y el bienestar de los ciudadanos.

Los males padecidos por el país tienen su origen de la falta de instrucción proporcionada a los adelantos del siglo y a las instituciones que se han adoptado. La administración de 1833 alteró, por ley de octubre 19, el plan de instrucción pública. Lo encomendó a una Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación y consignó los fondos de particulares al fomento de este ramo bajo la administración de la Dirección General. Penetrado el gobierno de estos deplorables resultados y obligado a devolver las propiedades citadas, ordenó que todo regresara al estado anterior a la ley de octubre de 1833.

Consciente al mismo tiempo de que eran urgentes algunas reformas provisionales mientras el Congreso resolvía lo conducente, dispuso el gobierno que una junta compuesta de personas ilustradas se encargara de la formación de un plan de estudios (ensayo de 1834), distinto del vigente en esos momentos (ensayo de 1833). El secretario Gutiérrez de Estrada recomienda otro medio útil para difundir ilustración en todas las clases de la sociedad: la libre circulación de periódicos sin pago alguno de portes. Así se hace en Francia, Inglaterra y Norteamérica. En México es más necesaria la medida por el mayor atraso del pueblo. Anuncia asimismo la publicación de un periódico con el título de *Revista Mexicana* sobre historia, moral, ciencias naturales, ciencias exactas, arte militar, agricultura, bellas artes y menciona el museo de antigüedades y la necesidad de enriquecerlo.

Con relación a este 7o. ensayo (noviembre 12 de 1834), y de acuerdo con lo expuesto por el ministro Gutiérrez de Estrada en su *Memoria* (leída ante las Cámaras en los últimos días de marzo, 26 y 30), sabemos que aquél se puso en práctica. Añadía el ministro con respecto al mismo:

> Era indispensable que un plan, formado en aquellas circunstancias, contuviera muchos vacíos y se resintiera de la escasez de los recursos con que podía contarse..., es ciertamente indudable que necesitamos más de lo que en este ramo existe en la actualidad (1835, p. 40).

Esta misma actitud de admitir lo incompleto del plan se mencionaba en la introducción que lo precedía. Asimismo, podemos inferir por su título ‘‘provisional’’ que aquél iba a ser sujeto a modificaciones.

Por tanto, conscientes de la importancia de que la educación pública se completara y sistematizara,[4] desde principios de febrero del año 1835 *(Diario del Gobierno*, febrero 26 de 1838) apareció una iniciativa del gobierno sobre instrucción pública *(El Sol*, febrero 14 de 1838), la cual subrayaba la importancia del ramo de instrucción y el interés que aquél debía poner en ella, con la aclaración de que:

> La dificultad de mejorarlo es tanto mayor, cuanto que entre los diferentes proyectos que se han presentado ninguno ha podido llenar el objeto que se deseaba, porque o se adelantan demasiado, o retroceden, y algunos no se han podido poner en ejecución por imposibles.

En marzo 6 de 1835, *El Sol* publicó las proposiciones de dictámenes de la comisión de instrucción pública (cuya composición desconocemos) del 3 de marzo. La primera especificaba que el gobierno formaría el reglamento general de instrucción pública –seguramente la idea era que este reglamento llenara los ‘‘vacíos’’ del plan provisional de 1834– con las bases siguientes: la instrucción sería gratuita, pública y uniforme; se incluiría a la primaria (nótese que se hacía hincapié en este grado) y el gobierno crearía una Dirección de Instrucción Pública compuesta de cinco individuos. La segunda señalaba que este reglamento se pondría inmediatamente en ejecución. La tercera, por último, destinaba $30 000 para organizar la instrucción pública.

Por su parte, Gutiérrez de Estrada, en fecha posterior a la lectura de su *Memoria*, en un comunicado al recientemente nombrado presidente de la junta para formar el plan general de instrucción pública (nótese que se habla de plan general), Rafael Olaguíbel, manifiesta el objetivo de crear ésta:

> S. E. desea ardientemente que al método actual de educación suceda un plan general de estudio que comprenda la educación primaria y todos los demás ramos que componen la instrucción pública…; con cuyos conocimientos pueda adquirirse una verdadera y sólida ilustración… (pp. 259-260).

Blair (1941, p. 117) alude a una discusión (septiembre 18 de 1835) en la cual se nombró una nueva comisión de instrucción, y cita el vol. 11 de

[4] Cfr. *supra*, p. 129. El plan provisional… centraba su atención casi exclusivamente en la educación superior.

Mateos, que desgraciadamente no se pudo localizar por ninguna parte. De estos datos puede concluirse que a lo largo del año de 1835 hubo constante interés por mejorar y perfeccionar la instrucción en el país, si bien, los continuos desórdenes políticos y sociales, tanto internos como externos, hicieron a un lado las preocupaciones educativas. Así puede verse tres años después, cuando el *Diario del Gobierno,* febrero 26 de 1838, refería que desde el año de 1835 se encontraba en las cámaras el proyecto presentado por el gobierno para la instrucción primaria (Cfr. *infra,* p. 134).

No puede hablarse, por tanto, concretamente de un plan de 1835 (el periódico menciona proyecto en sus primeras líneas; sin embargo, utiliza más adelante indistintamente los términos: plan y proyecto), sino de una iniciativa emanada del interés de mejorar el de 1834, que, como suele suceder en nuestro país, se quedó en el limbo de los proyectos sin realizar.

En la administración de Anastasio Bustamante, presidente por segunda vez (abril 19 de 1837-marzo 20 de 1839), lee la *Memoria* del Ministerio Interior de la república Antonio Romero en enero de 1838, y confiesa tener 70 días escasos de haberse hecho cargo del despacho. Sin datos que presentar al Congreso por razón de su reciente nombramiento (octubre 25 de 1837-marzo 8 de 1838), el ministro se extiende en consideraciones generales sobre la importancia de la instrucción y la necesidad de vigilarla y protegerla. Menciona que la sexta ley constitucional de diciembre 29 de 1836 dispone que las juntas departamentales se encarguen de establecer escuelas en los pueblos dotándolas de fondos propios, y si no los hubiere, imponiendo moderadas contribuciones (Tena Ramírez, 1978, pp. 241-243). Advierte que todavía no es tiempo de valorar los resultados.

En 1840 ocurrió un hecho importante en el ámbito de la educación nacional: la publicación del *Método doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir* en 62 lecciones de fray Víctor María Flores, chiapaneco nacido en 1809 y prior del convento dominicano de Chiapas. El libro contiene tres partes. La primera trata de descubrir las condiciones psicológicas de la enseñanza; la segunda formula las fases y modos según los cuales debe procederse en el aprendizaje de la lectura y escritura, y la tercera propone una colección de modelos para los ejercicios convenientes. El autor rechaza el deletreo, propuesto por fray Matías, porque el niño nada adelanta con saber que la letra "b" se llama "be" si ignora su naturaleza, funciones y destino. Lógicamente, considera absurdo el aprendizaje inmediato del abecedario. Recomienda, en cambio, el método de tomar como base ciertas palabras cuya descomposición lleva al conocimiento, primero de las sílabas y después de las letras, cuya combinación produce nuevas sílabas y palabras

nuevas. Asimismo, fundamenta la enseñanza simultánea de la lectura y escritura dentro de un riguroso procedimiento fonético y compendia en cinco principios su doctrina: 1) todo método debe, en lo posible, empezar por los signos más aproximadamente representativos del pensamiento; 2) el método debe enseñar al mismo tiempo el arte de leer y escribir; 3) ninguna letra, excepto las vocales, debe llevar nombre alguno mientras se enseña; 4) cada letra debe enseñarse una a una combinándose con las letras ya sabidas y 5) han de subrayarse las irregularidades y excepciones del alfabeto.

Flores prolongaba la tradición de Juan Amos Comenio (1592-1671) quien afirmaba: ‘‘Los ejercicios de lectura y escritura deben ir unidos, con lo que se consigue un notable ahorro de tiempo’’, insistía en que ‘‘no deben enseñarse y aprenderse las palabras sin las cosas’’ (Comenio, 1971, p. 105), e iniciaba así el realismo pedagógico, es decir, la doctrina que postula mostrar al niño las cosas, antes que las palabras o, al menos, simultáneamente.

Hacia mediados del siglo XIX el método de fray Matías de Córdoba, perfeccionado por fray Víctor Ma. Flores, era conocido por los maestros más ilustrados de la época, aunque no pudo desterrar definitivamente la rutina de otros métodos como el lancasteriano (Larroyo, 1977, p. 240).

5. La opinión pública y la educación

Uno de los medios de una sociedad libre para efectuar la crítica y ejercer la demanda de reformas, factor de progreso, es la prensa. La de estos diez años (1830-1840) no cumplía mal su cometido, a pesar de las luchas entre las facciones de Bustamante y Santa Anna, la efervescencia política en todo el país, la organización de milicias cívicas, las remociones ministeriales y las incursiones de los apaches y comanches (*El Tiempo*, octubre 26 de 1834), cuando Santa Anna fue presidente cinco veces, Gómez Farías cuatro, Bustamante tres y Múzquiz, Gómez Pedraza, Miguel Barragán, José Justo Corro (1794-1864) y Nicolás Bravo una vez cada uno y hubo dos tipos de regímenes: la Primera República Federal (enero 31 de 1824-octubre 23 de 1835) y la Primera Central (octubre 23 de 1835-octubre 6 de 1841), todavía le quedaba tiempo y energía a la prensa para tratar de los asuntos educativos.

Aquí y allá se repite como estribillo la idea de que la buena educación de la niñez y la ilustración de la juventud son el fundamento de una república; de otra suerte no habrá ciudadanos, es decir, personas conocedoras y cumplidoras de sus deberes y derechos (*La Aurora de la Libertad*, marzo 23 de 1833). Se alude a que la administración de Miguel Barragán ha sido malignamente tachada de enemiga de la ilustración, cuando no

separa su vista del estado de la educación en todo el país, y se ha propuesto hacer todo lo que sus facultades le permitan para nivelar la educación con la de las naciones civilizadas (*Diario del Gobierno,* septiembre 5 de 1835). El gobierno se expone al peligro de perturbaciones, cuando la instrucción del pueblo no es bastante profunda, pues crea necesidades imposibles de satisfacer. De ahí que debe ponerse en armonía la educación del pueblo con su constitución. Pocos individuos instruidos se convierten en amos de las masas ignorantes. Por otra parte, no puede existir un régimen municipal, cuando no hay hombres capaces de ejercerlo. La ignorancia pone en peligro la libertad *(Diario del Gobierno,* noviembre 3 de 1835*).*

Respecto a la urgencia de ajustar los métodos a las circunstancias del país, se dice:

> Pueden discutirse planes grandiosos de educación, perfectos y admirables en la teoría; pero si no son aplicables a las circunstancias del país en que deben establecerse, tales planes son los peores que se pueden inventar (*Diario del Gobierno,* noviembre 3 de 1835, pp. 255-256).

Se comenta que las sesiones ordinarias de las cámaras tienen dos meses de iniciadas, y por más que se revisan las actas, no se encuentran los dictámenes de la Comisión de instrucción pública, donde se halla desde 1835 el proyecto del gobierno para la instrucción primaria (*Diario del Gobierno,* febrero 26 de 1838). Se rebate la idea de: 1) ser las juntas departamentales las encargadas de esta responsabilidad; 2) estar la Comisión tan ocupada en el plan general que no ha satisfecho su encargo (ya presentó al ejecutivo la primera parte de la instrucción primaria); 3) y haber suficiente dinero, pues las juntas departamentales han recibido la mitad de rentas. En marzo del mismo año (*Diario del Gobierno,* marzo 11 de 1838), se dice que las comisiones de agua, alameda y cárceles del ayuntamiento han manifestado su afán y dedicación en el desempeño de sus encargos, pero: ''Tenemos el sentimiento de no poder decir otro tanto de la instrucción primaria''.

El tema de la educación vuelve a aparecer presentado en forma más elaborada. La educación enriquece el espíritu con ideas y el corazón con buenos sentimientos y es medio eficaz del progreso, característica peculiar de los seres humanos. Si la educación es necesaria en toda forma de gobierno, lo es más en el republicano por ser éste representante y agente a la vez de la voluntad nacional, que requiere ciudadanos ilustrados. De otra suerte éstos ni pueden ejercer sus derechos ni cumplir sus obligaciones. Ciertamente, no hace falta que todos los ciudadanos tengan igual educación,

pero sí es preciso que todos tengan al menos alguna, pues cada uno contribuye de distinta forma a la felicidad común. Y el artículo se congratula de que terminaron los tenebrosos tiempos, cuando se negaba la inteligencia a la masa de los pueblos, y la raza se dividía en opresores y oprimidos (*Diario del Gobierno*, agosto 22 de 1838).

Poco después se considera la educación como medio preferible para prevenir los males que tratar de curarlos ya presentes, aun cuando éstos podrían remediarse, pues en tales casos las dificultades son mayores por haberse fomentado las tendencias más groseras y un sistema de creer y obrar por rutina. Es menester alejarse de esa educación consistente en aprender un conjunto de materias sin reflexión ni examen. La educación verdadera debe encaminarse al ejercicio útil del entendimiento, el arreglo del juicio y formación del corazón. La enseñanza primaria se ha visto hasta ahora librada al capricho y arbitrariedad del profesor. El primer paso que deben dar las autoridades ha de consistir en cerrar las puertas de la enseñanza a los que carezcan de ilustración y dotes necesarias y, por contraposición, se describe al preceptor ideal como amigo verdadero de los niños, recto y firme en su enseñanza para hacerse respetar; fácil y pronto para entender las pretensiones de los chicos; persuasivo para negarles lo dañoso; ni débil ni demasiado condescendiente para conceder lo peligroso; ha de estar adornado de sobrada paciencia y mucha penetración para conocer las disposiciones e inclinaciones de los niños, de integridad de tal suerte que sirva de ejemplo a sus educandos. ¿Qué individuo querrá dedicarse a tarea tan penosa, de asiduo trabajo, mezquina recompensa, falta de gratitud y poca protección de parte de las autoridades? He aquí el gran obstáculo. Si se estima la niñez y se valora la juventud, ningún sacrificio parecerá grande. Así lo han hecho las naciones que blasonan de civilizadas. Es preciso preparar ahora el porvenir de México educando a su niñez sin escatimar sacrificios (*Diario del Gobierno*, julio 29 de 1838).

6. LUCAS ALAMÁN Y ESCALADA (1792-1853)

Escritor fecundo y de buen gusto literario, censuró la pedantería de las gentes de su tiempo, si bien no pudo escabullirse por completo de las metáforas mestizas. Tuvo las virtudes y limitaciones del modelo original de caballero dieciochesco adinerado. Pedía respeto al derecho de propiedad, porque ‘‘es condición esencial para el goce perfecto de un bien, la seguridad de gozarlo para siempre’’. Cuidó siempre de contar con la buena opinión de las personas respetables. Se guiaba por un principio político sencillo:

actuar de acuerdo con las costumbres ‘‘formadas por 300 años’’, con las ‘‘opiniones establecidas’’ y los ‘‘intereses creados’’. Admiraba a los ingleses por su industria basada en máquinas de vapor y su liberalismo, pero nunca admitió el parlamentarismo británico, ni la libertad de pensamiento y expresión, ‘‘el instrumento más poderoso de engaño y decepción’’. Oriundo de Guanajuato y vástago de una familia propietaria de minas, pasó su niñez y juventud en el hogar paterno al cual alcanzaron los destrozos de la guerra de independencia. En 1814 se dirige a España, estudia luego en Fregberg sistemas de explotación de minas, griego en Gotinga y química e historia natural en París.

A su vuelta a México (1821) inicia su carrera política con una curul de diputado. Después del paréntesis de su viaje a Inglaterra, para fundar la Compañía Unida de Minas, regresa a México y es nombrado ministro de Relaciones Interiores y Exteriores, cargo que desempeñó en tres administraciones: 1823-1824, 1825, 1830-1832, y en el cual tuvo ocasión de influir en la educación nacional. Hombre de iniciativa, lo mismo hace traer a México ganado lanar y funda una fábrica de hilados y tejido en Cocolapan, Orizaba, que establece archivos y museos.

Su figura como ministro de Relaciones se ennoblece por una honda preocupación iberoamericanista contra la hegemonía norteamericana en el continente, actitud que lo dispuso a luchar por la conservación de las vastas regiones del norte del país. Al contemplar en 1847 la bandera de las barras y las estrellas hondeando en el palacio de los virreyes, sintió, a par de muerte, la pérdida de más de la mitad del territorio nacional y con aquélla la del sentimiento del honor patrio. Alimentaba la persuasión, algún tanto ingenua, de que los males del país desaparecerían si éste pudiese volver al estado que guardaba en los risueños finales del siglo XVIII. Por eso escribía que: ‘‘en la época en que nos hallamos, todas las esperanzas de un porvenir mejor se han desvanecido… tantas revoluciones sin fruto han apagado no sólo el espíritu de patriotismo sino de facción y de partido… no queda en la nación ambición alguna de gloria, ni en los particulares otra que la de hacer dinero’’. Se cree que Alamán preparó con sus libros el advenimiento del segundo imperio, pues en 1847 escribía a un amigo: ‘‘perdidos somos sin remedio, si la Europa no viene pronto en nuestro auxilio’’ (Arnaiz y Freg, 1953, p. 252).

> Hombre de acción y pasión, Alamán es una de las figuras de presencia inevitable en la interpretación cabal de nuestro turbulento diecinueve. Fue un gran señor chapado a la vieja usanza colonial española. Nacido en el aire suave de una paz de siglos, asistió en el curso de su vida a la dispersión del grupo social al cual

> pertenecía. Tuvo el doble carácter de actor y relator. Su voz, con frecuencia injusta, contribuyó, sin embargo, a fijar verdades que tenemos olvidadas… No entendió a México; pero supo amarlo… (Arnaiz y Freg, 1953, pp. 259-260).

Alamán dejó consignadas con meridiana lucidez las ideas básicas de la educación en la nueva nación: la relación entre instrucción y libertad ''que cuanto más difundida esté aquélla tanto más sólidamente cimentada estará ésta'' (Alamán, 1823, p. 34); y la necesidad de un sistema común y uniforme, producto de ''un plan'' (Alamán, 1825, pp. 30-37); la urgencia de enseñar ciencias al paso que se suprimen ''los cursos inútiles de la universidad''; la conveniencia de enviar becarios a Europa, multiplicar los colegios, bibliotecas, gabinetes de lectura, locales de antigüedades y, sobre todo, preparar el suficiente número de maestros, pues la prosperidad del país se cimienta en la ilustración (Alamán, 1830, p. 26). Advierte al gobierno que la instrucción primaria exige toda su atención y de aquélla no debe omitirse ni la educación moral ni la política (Alamán, 1830, p. 40). Deplora la repetición de cátedras, y los ''cursos de ceremonia de la universidad'' (Alamán, 1830, p. 42), e insiste en la urgencia de crear una dirección general de estudios responsable de la enseñanza toda. En la *Memoria* de 1831 (pp. 21, 47-48) se duele de que no se ha hecho adelanto notable en la primera enseñanza, y afirma que si se señalasen fondos suficientes a los ayuntamientos, podrían establecerse planteles en todos los pueblos. En frases lacónicas, certeras en la sencillez y urgencia de su mensaje, Alamán estableció el programa de cuanto después se hizo con las perplejidades y vicisitudes de todo quehacer humano.

7. JOSÉ MARÍA LUIS MORA (1794-1850)

Nació en Chamacuero (Gto.) de familia acomodada, que perdió todos sus bienes durante la guerra de independencia. Después de la primaria en Querétaro, se dirige a la capital y cursa en San Ildefonso los estudios sacerdotales que corona brillantemente con el doctorado en teología (1820), el mismo año de su ordenación sacerdotal. En 1824 inicia su actividad magisterial con la cátedra de filosofía en San Ildefonso, que alterna con el estudio de la abogacía cuyo título recibe en el año siguiente. Hombre de clara inteligencia y amplia cultura se dio a conocer pronto por sus ideas liberales, motivo de su oposición a Iturbide, convencido de que ''la independencia, este precioso e inestimable bien, no se consigue por variar de señor sino por sacudir la servidumbre'' (Arnaiz y Freg, 1934, p. 18). Mora inaugura su carrera política como vocal de la diputación provincial

de México. Fue redactor del *Seminario Político y Literario* y escribió en el *Observador*, periódico del cual fue también redactor. Al caer Bustamante en 1832, Mora resurge a la vida pública junto con Gómez Farías, quien, sabedor de los vastos conocimientos de aquél, lo invitó a colaborar en la reforma educativa que proyectaba. Por desgracia, aquélla fue efímera, pues el 2 de diciembre del mismo año se subleva el general Nicolás Bravo, Santa Anna dimite las facultades extraordinarias, regresa a su hacienda y deja a Gómez Farías frente a los amotinados. Este no tiene la osadía de oponerse a Santa Anna, debilidad que Mora le reprochó, pues significaba que prefería la reputación de no ambicionar el mando en vez de defender el progreso del país (Arnaiz y Freg, 1956, pp. 560-561). Conocedor Mora del gran número de enemigos que su influjo durante el gobierno de Gómez Farías le había granjeado, y antes de solicitar clemencia o abjurar de sus convicciones políticas, resolvió desterrarse de México e irse a París donde escribe sus obras *México y sus revoluciones* (1836) y *Obras sueltas* (1837). En 1847 acepta el nombramiento de ministro plenipotenciario de México en Gran Bretaña. Consumido por la tuberculosis, muere solitario en París en julio 14 de 1850.

Mora fue reformador de tono académico que confiaba más en la fuerza del raciocinio que en el calor de la emoción. En sus obras y en el testimonio de sus contemporáneos se hallan los rasgos que han fijado su figura para la posteridad: la valentía en atacar, de una parte, a la milicia por su desmedida ambición tan presta a los cuartelazos y su descarado menosprecio de las leyes y, de otra, al clero de la época –al cual conocía como pocos– por su influjo político, nacido de las cuantiosas riquezas heredadas de la colonia y por la confusión con que nublaba los deberes sociales y religiosos. Sobre todo, atacó el control del clero en la educación, esa educación más propia de monjes que de civiles, sin frontera definida entre el deber y la devoción, confinada a una minoría.

De ahí que se haya declarado la libertad de enseñanza con el fin de que los particulares puedan ejercerla sin necesidad de permiso previo. De esta suerte, una multitud de escuelas enseñarían quizá mal a leer y escribir, pero enseñarían, y ‘‘para la multitud siempre es un bien aprender algo ya que no lo puede todo’’ (Guzmán, 1948, pp. 46-49). Los establecimientos de enseñanza del plan de 1833, a cuya elaboración concurrió Mora, se constituyeron sobre nuevas bases, en todo diferentes de las antiguas. Se les sustrajo al monopolio del clero, no sólo por el sólido principio de que todo ramo monopolizado es incapaz de perfección y adelantos, sino porque la clase en cuyo favor existía este monopolio era la menos a

propósito para ejecutarlo de acuerdo con las exigencias de la época. Dicha clase se escudaba tras la norma de creer únicamente sin nada inventar, de sólo dogmatizar y subordinarlo todo a principios religiosos. En vez de crear en los jóvenes el espíritu de invención y de duda, se les inspira el hábito del dogmatismo y disputa, el atajo más corto para alejarlos de los conocimientos humanos (Guzmán, 1948, pp. 44-50).

Mora fustiga, con elocuencia digna de mejor causa, la instrucción impartida por el clero de la época. Sus apreciaciones son inexactas e injustas por ser tan categóricamente universales. Podrían citarse numerosos casos de individuos cultivadores de las ciencias aprendidas en colegios regentados por religiosos en México lo mismo que en otros países. A este propósito comenta Monroy (1974, pp. 704-705):

> El clero católico fue durante muchos años el único sostén de la enseñanza secundaria y profesional: explican su largo dominio en este campo varios factores como la fuerte organización de la iglesia en los años de la colonia y los grandes recursos pecuniarios con que contaba... La Compañía de Jesús... llegó a alcanzar un monopolio virtual de la enseñanza superior, aun cuando mucha de su actividad se concentró en la formación de sacerdotes. A ello se debió que sus estudios fueran más bien filosóficos que científicos... La instrucción superior impartida por los jesuitas llegó a tener, sin embargo, tal influencia que los colegios por ellos fundados se multiplicaron, y más aún, surgieron durante el siglo XVIII un buen número de seminarios sostenidos por el clero escolar... si bien no contaron con la firmeza de voluntad y la gran inteligencia de los jesuitas.

Mora estimaba que nada es más importante para un Estado que la instrucción de la juventud, la base sobre la cual descansan las instituciones sociales de un pueblo cuya educación religiosa y política debe estar en consonancia con el sistema de gobierno.

De éste todo puede esperarse, así como todo temerse de aquel cuya educación no se ajuste a su gobierno. Es principio inconcuso que el sistema de gobierno debe estar en absoluta conformidad con los principios de educación (Guzmán, 1948, pp. 63-64).

A pesar de la elocuente mención de las masas, la filosofía de Mora era de propietario, y de acuerdo con ella admitió la necesidad de un gobierno de tipo oligárquico. El derecho de ciudadano no debía prodigarse, pues aunque algunos propietarios tengan la capacidad para desempeñar puestos públicos, la generalidad carece siempre de estas prendas, y la ley no debe basarse en excepciones. Seguidor del liberalismo clásico, su interés por los

obreros (que eran pocos) no iba más allá de un piadoso deseo de mejorar su suerte en lo más indispensable.

Luchador denodado por la verdad y la libertad, Mora inicia, en la vida independiente de México, una tradición de solícito interés por la educación, amenazada, según creía, por el control de un clero ignorante, incompetente y ambicioso, cuyo dominio trató eficazmente de destruir. Esta actitud, justa y explicable para el momento aquél, se generalizó y se adoptó como principio inconcuso e inmutable. Así aparecerá más adelante en la *Oración Cívica* de Barreda (Cfr. capítulo VIII) y otros seguirán repitiéndola como funesto estribillo sin advertir que las personas cambian y las circunstancias también (Arnaiz y Freg,1934, pp. 9-33; 1956, pp. 549-57l).

CAPÍTULO VI

LA EDUCACION DURANTE LOS AÑOS DE LA INVASION NORTEAMERICANA[1] Y EN LA CONSTITUCION DE 1857

1. OCTAVO ENSAYO EDUCATIVO (1842): ACUERDO ENTRE EL GOBIERNO Y LA COMPAÑÍA LANCASTERIANA

En octubre de 1841 vuelve Santa Anna a hacerse cargo de la presidencia que alterna con Nicolás Bravo, Valentín Canalizo (1794-1850), José Joaquín de Herrera (1792-1854) y Mariano Paredes y Arrillaga (1797-1849). Fue la época del ejecutivo provisional (octubre 10 de 1841-febrero 2 de 1843) y de la Segunda República Central (junio 12 de 1843-agosto 22 de 1846).

Al año siguiente, en octubre 26 de 1842 (*El Cosmopolita*, noviembre 2 de 1842), antes de disolverse el Congreso, sucedido por una Junta Nacional Legislativa, Santa Anna expidió un decreto importante que declaraba obligatoria la enseñanza[2] entre los siete y los 15 años, gratuita (Art. 11o.) y libre (Art. 15o.), si bien los profesores deberían ser autorizados por la Dirección General. Se confiaba, además, la Dirección de Instrucción Primaria en la capital a la Compañía Lancasteriana (Arts. 1o. y 2o.) con 20 años de actividad docente en el país. En las capitales de los estados habría subdirecciones a cargo de la Compañía Lancasteriana y bajo el mismo reglamento vigente en México, D. F. El decreto establecía un plan para fundar una escuela normal (Art. 13o.) y publicar cartillas y libros de texto (Art. 12o.).

Dos meses después, Nicolás Bravo (diciembre 7 de 1842) *(Diario de la República Mexicana,* diciembre 9 de 1842) establecía la forma en que colaborarían el gobierno y la Compañía Lancasteriana: ordenaba que la

[1] El país tenía en 1842, 7 015 509 y la capital 200 000 habitantes (Davies, 1972, pp. 403-501).

[2] La enseñanza se declara obligatoria en España en 1857 (Cfr. Carr, 1982, p. 472).

normal (Art. 4o.) se instalase en el exconvento de betlemitas y que la enseñanza particular fuese libre (Art. 30o.), aunque las subdirecciones vigilarían por sí o por comisionados que los maestros cumplieran sus programas y no enseñaran nada contra la religión, las buenas costumbres y las leyes.

Nicolás Bravo confirmó a la Compañía Lancasteriana como Dirección de Instrucción Primaria y señaló el siguiente plan de estudios para la normal:

CUADRO 15

Plan de 1842

Currículo de normal (Art. 6o.)

Métodos para enseñanza de lectura, escritura y aritmética	Gramática
	Caligrafía (escritura bastarda)
Lógica (elementos)	Aritmética
Ideología	Doctrina cristiana y social
Urbanidad	Retórica
Dibujo lineal	Geometría

(*Poder Ejecutivo, Decreto de diciembre* 7 de 1842).

Se enriquece el currículo con retórica, geometría, urbanidad, caligrafía y dibujo lineal. Los métodos se refieren a la lectura, escritura y aritmética.

Se asignaban los sueldos $200 mensuales y se solicitaba asimismo a la Compañía Lancasteriana que compusiese una *Memoria* cada año. El Art. 21o. fijaba la obligación de los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela desde los siete a los 15 años. El Art. 30o. recordaba que, aunque la enseñanza era libre, las subdirecciones vigilarían que los maestros cumpliesen con su deber (Poder Ejecutivo, Decreto de diciembre 7 de 1842).

Conviene describir aquí cómo funcionaba el método lancasteriano en las escuelas a cargo de la Compañía.

2. El sistema lancasteriano

El tañido de la campana, indicación de cambio de actividad, gobernaba un día típico en la escuela lancasteriana. Los monitores o ayudantes del maestro se presentaban temprano en la escuela antes de los demás, para recibir instrucciones sobre las clases de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana que impartirían a sus respectivos grupos. Los alumnos llegaban a las nueve, y antes de entrar en la escuela formaban filas para que los

instructores revisasen la limpieza de la cara, las manos y las uñas de los chicos, sin olvidar la ropa y el calzado.

Al toque de la campana, los niños entraban en filas a un salón grande con largas mesas y bancos alineados frente a una plataforma donde estaba el escritorio del maestro. A cada lado de aquél se sentaban los instructores generales del orden, niños que ayudaban al director a mantener la disciplina y a transmitir órdenes a la clase; un instructor general vigilaba el orden por la mañana y otro por la tarde. Al mismo tiempo, bajo la vigilancia del maestro y los instructores, ‘‘los alumnos se ponían frente a las mesas, se quitaban los sombreros, se los echaban a las espaldas, sujetos por un cordón, y se arrodillaban para rezar una breve oración’’.

La primera asignatura era la escritura dividida en ocho clases. Los alumnos más chicos ocupaban las mesas situadas inmediatamente frente al director. Estos, en vez de una superficie de madera, tenían una caja llena de arena. Los diez niños sentados del mismo lado de la mesa miraban al instructor dibujar una letra en la arena. En seguida, ellos intentaban imitarlo. Los diestros la dibujaban solos sin ayuda del monitor. En lecciones subsecuentes, el instructor se ponía de pie sobre el banco al otro lado de la mesa, e indicaba las letras del alfabeto escritas en un tablero. Las enunciaba en voz alta, despacio y con un tonillo especial: ‘‘Primera clase. Atención: A mayúscula’’ y apuntaba la mencionada letra. Todos los niños de la clase marcaban luego la misma letra en la arena con un punzón o con el dedo. La mañana se dedicaba a practicar las letras mayúsculas y la tarde las minúsculas.

En las cinco clases siguientes se aprendía la escritura en pizarras con ejercicios de palabras de una a cinco sílabas, dictadas por cada instructor, según el orden de la clase. La voz del monitor ordenaba cada acto como: ‘‘Manos a las rodillas, manos sobre las mesas, presenten pizarras y pizarrines, etcétera’’. Para evitar confusión y ruido, cada instructor comenzaba el dictado cuando el anterior había terminado de hablar. Después de dictar tres palabras, y a la señal de ‘‘examen’’ dada por el maestro y transmitida a cada instructor, se revisaban las pizarras de los niños de cada clase. La escritura en papel se reservaba para las clases superiores, cuyos alumnos practicaban muestras de la letra grande, mediana y cursiva, con el fin de alcanzar la perfección de su letra y al mismo tiempo aprender la moral y la urbanidad.

El tañido de la campana ponía fin a la clase de escritura. Los niños se levantaban en seguida de sus mesas y caminaban a los pasillos para formarse en semicírculos, movimiento o ‘‘evolución’’ que ejecutaban en tres minutos en completo silencio. Cada niño se colocaba en el semicírculo que le

correspondía según su nivel de lectura y buscaba el "telégrafo" indicador de su propia clase. Aquél constaba de palos de madera con un aspa de hojalata con el número de la clase en un lado y en el otro EX que quería decir examen. El instructor sacaba el telégrafo de su agujero en las mesas de escribir y lo colocaba en dos asas de hierro fijas en la pared en medio de cada semicírculo. El instructor señalaba con su puntero de otate las letras, sílabas y palabras escritas en grandes carteles colgados de la pared en medio de cada círculo de niños, quienes recitaban en voz alta, según el método de "silabeo" o sea, después de aprender las letras individuales, unían vocal y consonante para formar una sílaba.

Los chicos de clases superiores leían obras como las *Fábulas de Samaniego*. De modo semejante se procedía en otras materias. La clase de aritmética, dividida en ocho secciones, exigía de los niños que escribiesen en arena los guarismos mientras otras secciones lo hacían en el pizarrón o en pizarras individuales. Trabajaban media hora en los bancos, y un cuarto de hora recitaban las tablas en los semicírculos. Así aprendían las operaciones fundamentales, quebrados, la regla de tres y demás operaciones.

Como se colige de esta descripción, el principio fundamental del sistema lancasteriano consistía en tener al niño en constante actividad. Así se evitaba el aburrimiento, pues siempre aprendía algo del instructor en su pequeño grupo. Todo niño debía tener algo que hacer a cada momento y una razón para hacerlo. Lograr este objetivo significaba un complicado sistema de registro del paso del alumno de una clase a otra.

Al final del mes, el maestro examinaba individualmente a cada niño. El que sabía lo requerido de una clase pasaba a la siguiente y su avance constaba en el libro de registro. Un niño podía estar, al mismo tiempo, en el grupo adelantado de lectura, en el intermedio de escritura y en otro elemental de aritmética o catecismo. De ahí que en cada semicírculo se encontrasen muchachos de diferentes edades, pues su asignación a una clase dependía de la habilidad y no de la edad.

Aspecto importante del método lancasteriano era el sistema de premios y castigos. El instructor del grupo reportaba al desobediente al instructor de orden quien administraba la sanción. Los castigos consistían en colgarle del cuello al niño una tarjeta, la "divisa de castigo" con la leyenda alusiva: "travieso", "indisciplinado", "chismoso", "enredador" o "peleonero", obligarlo a arrodillarse y poner los brazos en cruz, a veces con piedras pesadas en las manos. El estudiante era conducido al director en caso de faltas más serias para recibir golpes con la palmeta. "Algunos ilusos, y este caso era general en las escuelas primarias, pegaban en las palmas de las

manos dos cabellos en forma de cruz, pues creían a pie juntillas que la palmeta, al tocar la santa insignia, saltaría reducida en mil pedazos''.

El día escolar duraba de seis a siete horas de clase, con un descanso de dos horas a mediodía para comer en la propia casa (Marshall, 1951; Tanck, 1978, pp. 1988-1989).

3. La década de 1843 a 1853

En 1843, expidió Santa Anna las *Bases y organización política de la República Mexicana,* de carácter constitucional (junio 13 de 1843), destinadas a regir la vida del país. Se iniciaba así la Segunda República Central de vida efímera (junio 12 de 1843-agosto 22 de 1846), que cedió su lugar a la Segunda República Federal (agosto 22 de 1846-abril 20 de 1853). Era de temerse que los constantes bandazos en la política y las aciagas etapas de la invasión norteamericana, cuyo infausto desenlace fue la mutilación del patrio territorio, afectarían la educación nacional. Ejemplo de lo primero es el Art. 6o. de las citadas *Bases orgánicas* de 1843: se establecía la orientación religiosa de la educación, y se abandonaba así la ley de 1833 (Tena Ramírez, 1978, p. 407). Muestra elocuente de lo segundo es el número de alusiones a la invasión en la prensa de la época.

3.1 *El noveno ensayo educativo (1843)*

El noveno ensayo de organización educativa proviene propiamente del decreto de agosto 18 de 1843 (Mozo, 1843), cuando gobernaba de nuevo el país el general Santa Anna. Se decretó entonces un *Plan general de estudios* para dar impulso a la instrucción pública y uniformarla, diseñado por Manuel Baranda (1789-1860), ministro del ramo. Este intentaba poner al día la enseñanza por la creación de nuevos cursos en los estudios preparatorios y universitarios y con la ampliación de las ciencias naturales para elevarlas al nivel del progreso que habían alcanzado en Europa. El plan comprendía únicamente los estudios preparatorios y cuatro carreras profesionales de las cuales no se hablará aquí. Los estudios preparatorios constaban de:

CUADRO 16

Plan de 1843

Currículo de preparatoria (Art. 1o.)

Gramática castellana	Latín
Francés	Inglés
Ideología	Lógica

Metafísica	Moral
Matemáticas elementales	Física elemental
Cosmografía	Cronología elemental
Economía política	Dibujo natural y lineal

(Mozo, 1843, p. 2).

De 14 materias, quedan siete del plan de 1823 (Cfr. *supra*, capítulo IV); francés, latín, matemáticas, física, cronología, metafísica y lógica, y se incluyen ideología (quizá neumatología con otro nombre), cosmografía, inglés, moral, dibujo y economía política. De éstas son enteramente nuevas ideología, cosmografía y economía política; los estudios preparatorios duraban cinco años para las carreras del foro y la eclesiástica y seis para medicina. La duración de la carrera de ciencias naturales variaría conforme a lo extenso de las materias.

Al finalizar los estudios preparatorios, se prescribía un examen general de todas las materias cursadas. Si el estudiante aprobaba el examen, podría proseguir los estudios mayores (Art. 12o.). La ley señalaba qué estudios habrá en cada colegio y se ordenaba que los colegios de los Departamentos (estados) se ajustasen al modelo de los colegios de la capital, con objeto de uniformar la enseñanza. Se dejaba en libertad a los colegios para formar sus reglamentos y hacerlos aprobar por la Junta Directiva General de Estudios (que sustituyó a la Dirección General, Arts. 58o. y 59o.). Estos tratarán del manejo de los fondos propios de cada establecimiento; recaudación de inversión; vigilancia sobre los mismos; inspección sobre el cumplimiento de los empleados todos, educación física y moral de los estudiantes. El Art. 6o. señalaba los objetivos de la educación: sólidos principios religiosos; estilo y modales de una buena sociedad; ejercicios gimnásticos, diversiones útiles y honestas como música vocal e instrumental. El Art. 77o. prescribía la existencia de una Junta Directiva General de Estudios formada por el ministro de Instrucción Pública (presidente), el rector de la Universidad de México (vicepresidente), los rectores de los colegios de San Ildefonso, Letrán, San Gregorio, Medicina, Minería, el presidente de la Compañía Lancasteriana y tres individuos de cada carrera nombrados por el gobierno. Se describían sus funciones y obligaciones administrativas, financieras y académicas como: vigilar que la enseñanza fuese efectiva, ponerse en relación con los establecimientos científicos y sociedades sabias de Europa y Norteamérica, formar una *Memoria* del estado de la instrucción pública, hacer efectiva la enseñanza primaria,

nombrar (Art. 79o.) una comisión permanente de tres vocales que vigilasen la ejecución de la determinación de la Junta (Mozo, 1843, pp. 1-23).

El mismo ministro, Manuel Baranda, expone sus ideas respecto al plan por él diseñado en 1843 en su *Memoria* de labores publicada al siguiente año (1844), documento que constituye un hito en la historia de la educación del México independiente. Baranda: 1) previene respecto del nombre de las ciencias. Si bien éste se ha conservado igual a través de los siglos, en la actualidad, bajo el mismo nombre se encierran nuevos principios y nuevos métodos; 2) observa que no sucede en México lo mismo que en otros países. Se descuidaba aprender aquí lo que se aprendía en éstos; 3) indica que se necesita impulsar un doble proceso de destruir lo obsoleto y edificar lo nuevo; 4) señala la necesidad de introducir materias como ideología, economía política, cosmografía y geografía, idiomas y humanidades; 5) recuerda que, además del aumento en el número de materias, era menester establecer su orden, utilidad, duración, de suerte que todo el currículo de preparatoria se sistematizase; 6) menciona a la Junta Directiva General de Estudios, su composición, objetivos, obligación de elaborar una memoria anual, asignación de autores y textos, cultivo de las relaciones con los movimientos educativos y científicos europeos; 7) subraya la atención prestada a la instrucción primaria, ''ramo de tal cuantía''[3] objeto del afán de todas las autoridades, de todas las clases, y todos los particulares y confirma el empeño del gobierno evidente en la creación de la Junta Directiva de Instrucción Primaria[4] de tan felices resultados; 8) informa de la multiplicación de las escuelas primarias: en 1824 eran sólo diez; en 1844 son 1 310 con 59 744 estudiantes; 9) habla de los colegios femeninos cuyo auge es notorio gracias a la actividad de las hermanas de la caridad con tres colegios en la capital y 13 en provincia y 3 343 estudiantes (Talavera, 1973, *2*, pp. 16-22).

Destaca en este noveno ensayo la idea de dar mayor uniformidad a los estudios preparatorios en las cuatro carreras: foro, eclesiástica, medicina y ciencias naturales. El plan era esencialmente igual al anterior (1834) en cuanto al espíritu que animaba a ambos ''el progreso, la ilustración y la virtud'' (O'Gorman, 1960, pp. 154-155, 158-159).

Todavía durante la Segunda República Central y en la presidencia de José Joaquín de Herrera (diciembre 6 de 1844-diciembre 30 de 1845), el ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria, Mariano Riva Palacio (1803-1880) presentó (1845) a las cámaras la *Memoria* del

[3] Nótese, sin embargo, que este ensayo sólo atiende a la 2a. enseñanza.

[4] Se refiere a la Dirección de Instrucción Primaria encargada a la Compañía Lancasteriana.

ramo relativa al año 1844 hasta marzo de 1845. El ministro confiesa paladinamente que la instrucción pública es el área más importante del Ministerio a su cargo, porque de un modo muy directo afecta a todas las clases presentes y futuras de la sociedad.

> La instrucción primaria forma el cimiento de todo ser humano: en donde hay pocos que puedan leer un libro, es imposible que abunden las grandes capacidades que exige el rápido progreso de las naciones (Riva Palacio, 1845, p. 34).

El ministro deplora que la Compañía Lancasteriana, erigida en Dirección de Instrucción Primaria en octubre 26 de 1842, no ha tenido, por su naturaleza filantrópica y la falta de recursos suficientes, los felices frutos esperados a pesar de los esfuerzos de sus socios. No se puede proporcionar datos de las escuelas primarias. La Dirección no ha podido reunirlos y esto prueba la necesidad de que los gobernadores vigilen las escuelas.

El decreto de agosto 18 de 1843 es un insignificante ejemplo de dar impulso a la secundaria por la asignación de fondos. Otro acierto fue la creación de la Junta Directiva de Instrucción Pública, así se menciona en la *Memoria*, pero en el decreto citado se llama Junta Directiva General de Estudios, iniciadora de las subdirecciones en los departamentos y encargada de dirigir los colegios nacionales, recaudar e invertir sus fondos y administrarlos competentemente. El gobierno reconoce el mérito de esta corporación.

Los estudios de los religiosos, antes emporio de las ciencias, se encuentran en lastimosa decadencia. La educación pública es verdadero apoyo de un sistema republicano representativo. O la educación se populariza, o el país se expone a ser dominado por un ambicioso. La lucha del país, víctima de tantos motines militares, se ha prolongado por 24 años.

3.2 *La educación a través de las Memorias de instrucción (1846-1851)*

De 1843 a 1851 se publican disposiciones importantes en materia de educación pública dignas de especial mención. Se crean (1843) las escuelas de agricultura y de artes y oficios, se impulsa la educación primaria y se infunde vida más vigorosa a la academia de las tres nobles artes, se especializan carreras en el Colegio de Minería, se efectúan cambios importantes en los estudios médicos y se declaran nacionales todos los establecimientos de educación oficial (O'Gorman, 1960, p. 160).

Ejemplo notable del altruismo en esta época fue la obra de Vidal Alcocer (1801-1860), quien en 1846 fundó la Sociedad de Beneficencia para la

Educación y Amparo de la Niñez Desvalida. Su labor consistía en recoger a niños menesterosos para sostenerlos, darles casa e instrucción. La Sociedad de Beneficencia llegó a tener 7 000 alumnos y 33 escuelas repartidas en 20 barrios. La obra de Vidal Alcocer se hizo tan estimable al gobierno que éste decretó que se cediese a la Sociedad el 25% de la alcabala con la venta de aguardiente en el Distrito Federal (Talavera, 1973, *2*, p. 23).

Ya durante la Segunda República Federal (agosto 22 de 1846-abril 20 de 1853), y a pesar de la invasión norteamericana que se perpetra en este periodo, se destaca (circular de septiembre 27 de 1850) el interés por educar a los jóvenes en instituciones europeas. El gobierno autoriza a cada colegio a enviar un número definido de alumnos a Europa ‘‘por el desarrollo intelectual que se alcanza en sus establecimientos científicos, por el estado de progreso y cultura en que se encuentran como por el trato social y el ejemplo de buenos modales’’ (O’Gorman, 1960, p. 160).

Cuando México ya había empezado a sufrir las convulsiones de la invasión norteamericana (marzo 8 de 1846-mayo 30 de 1848), durante la presidencia de José Mariano Salas (1797-1867) (agosto 5 de 1846-diciembre 23 de 1846), el secretario de Relaciones Interiores y Exteriores, José Ma. Lafragua (1813-1875) (*Memoria*, 1847), informó en diciembre de 1846 al Congreso del Ministerio a su cargo. La tranquilidad pública es no sólo el primero de los bienes a que los pueblos pueden aspirar sino el más eficaz elemento en manos del gobierno para promover la dicha de la nación. Existe una injusta distribución de la propiedad que hace a la clase pobre, víctima de la opulenta.

Como hasta ese momento no se ha dado noticia al Congreso sobre el estado de la Junta Directiva General de Estudios (agosto 18 de 1843) y por carecer de datos relativos a los colegios, el secretario se propone informar de aquél. A la Junta se le habían asignado fondos para fomento de la instrucción en todos los ramos. Desgraciadamente, con tanta oposición ha tropezado que no ha tenido fondos para realizar su labor. Ni los gobernadores ni los jueces de letras y escribanos han informado de los testamentos otorgados y testamentarías sobre los que se impuso la contribución para formar los fondos de la instrucción pública.

El estado de atraso de muchos planteles determinó a la Junta a consultar al gobierno desde septiembre del año anterior sobre las bases para el reglamento de los colegios, manejo de fondos, administración, inspección, educación física y moral. El actual gobierno nada ha decidido por sus innumerables atenciones, por haberse devuelto la instrucción pública a los

estados (decreto de octubre 23 de 1846)[5] e ignorarse lo que sobre este particular dispondrá la nueva constitución. De ahí que se haya creído más conveniente esperar la resolución del Congreso. El secretario afirma cándidamente desconocer por qué los gobiernos anteriores no arreglaron ese negocio en el periodo más largo de su existencia. Las juntas de subdirectores (existentes en las capitales de los departamentos) tampoco han podido hacer nada por la misma falta de fondos.

A pesar de tales dificultades la Junta Directiva General de Estudios ha logrado reducir el número de dispensas concedidas fácilmente a jóvenes desaplicados, uniformar el tiempo de vacaciones e insistir en el requisito del estudio de las humanidades, de tan grande importancia, máxime para los abogados constreñidos por su labor a hablar en público. Se recomienda al Congreso formar un plan completo de instrucción pública en que ni a la conveniencia de la secundaria se sacrifique la necesidad de la primaria[6] ni a la necesidad de ésta la conveniencia de aquélla. La instrucción primaria exige, por el absoluto abandono en que se la ha tenido, la atención del legislador. Sin ella es de todo punto imposible la conservación y completo desarrollo de los principios democráticos, por cuanto los pobres no saben leer ni escribir, y son incapaces de conocer sus derechos y sus obligaciones.

Lafragua menciona la encomiable labor del Instituto de Geografía y Estadística, creado en abril de 1833 y con resultados lisonjeros en 1835. Se publicó un boletín en 1839, el primero del nuevo mundo. El boletín da el censo de la población de 1839: 7 044 140 corregido en 1842 a 7 153 969, o sea, 109 824 habitantes más. Calculó un índice de crecimiento de l 4/5% anual, en años benignos, y comprobó: 1) ser la nación mexicana el pueblo con mayor número de personas que saben leer y escribir;[7] (incluidas Prusia y todas las naciones de Europa); 2) tener el menor número de mendigos; 3) menor número de personas físicamente deformes. Pide Lafragua ayuda para el Ateneo Mexicano que, si bien no depende del gobierno, necesita fondos para su sostenimiento. Un curioso resultado del Ateneo fue una *Memoria* sobre los males que la embriaguez causa no sólo en lo físico sino en lo moral al individuo, su familia y la sociedad entera. Por último, se describe la labor de la Compañía Lancasteriana. Sostiene dos escuelas de niños de 200 a 300 cada una; dos de niñas de 150 a 180, una de hombres y otra de mujeres en la cárcel en la Exacordada y una nocturna de adultos.

[5] Nótese que ello se debió al cambio del régimen centralista al federalista y los estados volvían a encargarse de la instrucción.

[6] De hecho así sucedió con el noveno ensayo educativo de 1843 (Baranda).

[7] Craig (1978, p. 178) relata que Prusia tenía en 1830 97% de alfabetismo (Cfr. Apéndice 1).

Dicha Compañía es uno de los pocos establecimientos donde se olvidan las querellas políticas. Se han restablecido las academias de la Historia y de la Lengua y la Biblioteca Nacional.

Después del vergonzoso desastre de la invasión norteamericana y la pérdida de más de la mitad del territorio nacional, en un ambiente de duelo por la tragedia, Luis G. Cuevas (1800-1867), ministro de Relaciones Interiores y Exteriores, leyó (1849) en las cámaras su *Memoria* relativa al año 1848. Era presidente José Joaquín de Herrera (junio 3 de 1848-enero 5 de 1851). Con patéticos acentos describe Cuevas el ominoso estado de la nación:

> El torrente revolucionario que todo lo ha devastado, y el funesto espíritu de la discordia civil a nadie permiten examinar y juzgar con acierto de las reformas saludables que deben poner término a las desgracias públicas y colocarnos en una situación que nos haga respetar de los pueblos civilizados. Tanto ensayo inútil si no perjudicial, tantas esperanzas frustradas, tantos y tan sinceros deseos del bien, pero sin una voluntad firme para arrostrar los obstáculos, tantas teorías en fin, tan contrarias a la realidad de las cosas nos hacen desconfiar de todo y fijarnos en la idea triste y desconsoladora de que nuestros males no tienen remedio (p. 3).

El ministro comenta que, por encima de la diversidad de opiniones acerca de las reformas, no debe haber más que unanimidad sobre la necesidad de conservar lo que existe, mejorándolo con prudencia y cordura y precaviendo otra revolución que no dejaría ninguna esperanza de orden y tranquilidad. Y en otro párrafo de extraordinaria actualidad dice:

> Pero este deseo de no vivir sino de continuas variaciones, de no proyectar sino cosas imposibles, y de no contar para nada con la paz y el orden público, han confundido las ideas sin dejar siquiera la convicción de que nos hemos extraviado.

Al Congreso se le comunicarán los datos sobre los diversos establecimientos que dependen del ramo. En esa *Memoria* (1849), describirá someramente el estado en que se hallan. Todo lo perteneciente a la instrucción pública ha empezado a reanimarse. La instrucción primaria se halla en una decadencia que no es la temida por las circunstancias y las crisis pasadas. Los colegios, gracias al celo de sus directores y su buena administración, van adelante y se esperan sólidos frutos de los jóvenes estudiantes.

Todavía durante la presidencia de José Joaquín de Herrera se presentarían al Congreso dos *Memorias* más relativas al ramo de instrucción, ambas del

licenciado José M. Lacunza (1809-1869), a cargo de la Secretaría de Relaciones Interiores y Exteriores. En la primera, leída en enero de 1850, afirma que en medio de las convulsiones sufridas por la república, los gobiernos han tenido un pensamiento común: la educación merece solícito cuidado. El tópico se ha tratado en los cuerpos legislativos, mas la dificultad de elaborar una ley ha ocasionado que los buenos deseos sobre esta materia queden sin efecto. Alude al plan de 1833 de vida efímera; cesó con la administración que le había dado vida y dejó la estela del mal de los cambios. Baranda publicó en 1843 (noveno ensayo educativo) otro plan observado hasta ese momento, una de cuyas ventajas fue haber asignado fondos que sirvieron para dotar a los colegios. Los productos de las pensiones de las herencias transversales y su inversión dan el siguiente resultado: $60 671 011 menos los gastos: 18 050.06 1/2 = 42 621.04 1/2 con que cuentan los colegios.

El número 7 de la *Memoria* informa del número de establecimientos públicos de enseñanza primaria existentes en la capital:

Establecimientos	*Hombres externos*	*alumnos internos*	*Mujeres externas*	*alumnas internas*
Convento de la Enseñanza			200	13
San Vicente de Paul	312			
Convento de San Francisco	100			
Convento de San Fernando	100			
Compañía Lancasteriana	785		330	
118 establecimientos particulares	3 494 + 43		1 738	
Total	4 834		2 281	

Total del número de educandos: 7 115.

El número 5 refiere el estado de las materias estudiadas en los colegios del Distrito Federal en 1849. Por ese cuadro sabemos que en gramática latina se usaba el texto de Iriarte y para las lecturas y traducciones la colección de *Autores Selectos de las Escuelas Pías*. En lógica, metafísica o ideología se seguían las obras de Jaime Balmes (1810-1848).

La segunda ventaja del plan de 1843 fue la creación de la Junta Directiva de Instrucción Pública. Así aparece en la *Memoria*, pero se refiere a la Junta Directiva General de Estudios establecida por el decreto de agosto 18 de 1843. Antes, los colegios carecían de un centro de unión, alusión clara al hecho de que las juntas no habían funcionado hasta 1843.

José M. Lacunza presentó a las Cámaras en 1851 la *Memoria* (segunda) relativa al año anterior. La instrucción pública prospera a la sombra de la paz que goza la república. Casi todos los estados han atendido la instrucción pública con el mayor interés y sus informes respectivos presentan un cuadro lisonjero de creación de escuelas y fomento de los colegios. El decreto de 1843 (agosto 18) fue, a pesar de algunos inconvenientes, un gran paso adelante. En el Distrito Federal hay seis planteles de educación secundaria y la academia de San Carlos, que en su ramo puede considerarse de la misma condición, así como el seminario. Relata minuciosamente la situación de cada colegio: San Ildefonso, San Gregorio, Minería, San Juan de Letrán (San Ramón), Medicina y Militar. La instrucción primaria se halla en buen estado en el Distrito Federal. El ayuntamiento sostiene cuatro escuelas de niñas y da $300 mensuales a la Compañía Lancasteriana que tiene dos de niños y dos de niñas. Además, los colegios y conventos sostienen varias (no refiere el número) de ambos sexos, de donde resultan muchos establecimientos gratis, en la mayor parte de las cuales, además de la instrucción, se les proporcionan a los estudiantes útiles escolares. A las escuelas ya mencionadas deben sumarse las gratuitas de cada uno de los pueblos circunvecinos del Distrito Federal. En total el Distrito Federal tiene 146 escuelas, 59 gratuitas y entre todas atienden a 7 781 alumnos. Por la libertad de enseñanza existen numerosas escuelas particulares en que se enseñan, con las primeras letras, muchas cosas de adorno.

3.3 *Decreto de M. Lombardini (1853)*

El presidente Manuel M. Lombardini (1802-1853) (febrero 8 de 1853-abril 20 de 1853), último presidente de la República Federal, deseoso de remover los inconvenientes que impedían el progreso de la instrucción pública, promulgó un decreto de fecha marzo 31 de 1853 (Dublán y Lozano, 1877, *6*, pp. 351-355). Establece qué materias se enseñarán (Art. 1o.), sin que ningún maestro pueda eximirse, so pena de cerrarle el plantel:

CUADRO 17

Plan de 1853

Currículo de primaria (Art. 1o.)

Lectura	Catecismo
Escritura	Historia sagrada

Aritmética	Obligaciones del hombre
Gramática castellana	Urbanidad

(Dublán y Lozano, 1877, *6*, p. 351).

Este plan añade, respecto al ensayo de 1823 (Cfr. *supra*, capítulo IV), la historia sagrada a las asignaturas básicas del ciclo; restituye la gramática y la urbanidad. El catecismo político se convierte en ‘‘obligaciones’’, y se muda el acento a éstas en vez de dejarlo en los derechos.

Tales enseñanzas deberán impartirse por dos años y medio y nunca menos de un año a niños de extraordinaria capacidad. Los niños no deberán ir a la secundaria sin estar instruidos plenamente en la primaria. El decreto prescribe las sanciones por la omisión de ramos esenciales o algún error en la explicación de la doctrina cristiana. Lo más interesante del documento es la creación de una sociedad denominada ‘‘Academia Mexicana de Instrucción Primaria’’ (Art. 7o., I), compuesta por todos los profesores de primeras letras examinados y aprobados por la autoridad competente. Su objetivo (Art. 7o., 5) será procurar el adelantamiento y perfección de la enseñanza primaria, formar profesores del ramo y atender a mejorar la suerte de los socios propietarios. La Academia debe establecer los métodos y temas de enseñanza más a propósito para la mejor instrucción de la niñez de ambos sexos; redactar, traducir y reimprimir libros elementales y examinar a los individuos deseosos de adoptar la profesión. La Academia proporcionará a los aspirantes a ser profesores la instrucción teórico-práctica en todas las materias de la enseñanza primaria. Señala los requisitos para todo profesor de primaria, la necesidad de crear un fondo para la Academia, las atribuciones de la misma (una de ellas es digna de mención: cuidar que toda clase de inscripciones y rótulos expuestos al público estén escritos con corrección y decencia). Finalmente, previene que para el exacto cumplimiento de estos decretos, se establecerá una Junta Directiva de Instrucción Primaria[8] compuesta de 11 personas.

Al terminar la Segunda República Federal, la siguió en turno un régimen constitucional centralista que tenía nuevamente como único presidente a Antonio López de Santa Anna (abril 20 de 1853-agosto 12 de 1855).

En 1853 se establece la Escuela Práctica de Minas y Veterinaria que, junto con la de Agricultura, forma el Colegio Nacional de Agricultura. Su plan de estudios abarca la primaria, secundaria y superior con un curso

[8] Recuérdese que la Dirección de Instrucción Primaria encargada a la Compañía Lancasteriana funcionó de octubre 26 de 1842 a diciembre 6 de 1845 (Cfr. Apéndice 5).

completo y pequeño del plan de la religión y del enlace de los dogmas entre sí, con un epítome de las obligaciones del hombre en sociedad y sus deberes para con las autoridades. Asimismo, se restablece en México la Compañía de Jesús, se le devuelven sus bienes y se le autoriza para abrir colegios (O'Gorman, 1960, pp. 160-161).

4. La prensa y la educación: 1840-1851

La década 1840-1851 ofrece abundante material de prensa que refleja la opinión pública respecto de la educación. El año 1840 se abre con una queja de los ayuntamientos:

> En el ramo de escuelas ha habido hasta cierto punto empeño positivo por nulificar este precioso deber y esta obligación sagrada de los ayuntamientos (*Diario del Gobierno,* enero 27 de 1840).

Y se propone el ejemplo de Guadalajara, ciudad cumplidora del sagrado deber de la educación popular. Si los demás la imitaran, ''la faz de la república cambiaría de un año a otro difundiéndose en ella la ilustración, la moralidad, la industria, la tranquilidad y la prosperidad social'' (*Diario del Gobierno,* febrero 9 de 1840).

Las continuas agitaciones no han permitido desgraciadamente colocar ''este elemento de prosperidad en su verdadero punto de vista ni importancia vital'' y por eso es lamentable que entre nosotros las sociedades para el fomento de la educación pública no han tenido cuidado, extensión y duración que en otros países donde no son tan necesarias, pues el gobierno cuenta con más fondos. Las fructuosas tareas de la Compañía Lancasteriana no han encontrado todo el apoyo esperado (*Diario del Gobierno,* mayo 27 de 1840).

El tema de la educación pública reaparece en la prensa con la penosa noticia de que crece el número de niños desvalidos y vagos, y se menciona cómo por el estado de la educación primaria se puede juzgar, sin temor a equivocarse, a todo un pueblo (*Diario del Gobierno,* mayo 28 de 1840). Se exhorta a los lectores a olvidar las querellas y a dedicarse a promover la educación *(Diario del Gobierno,* mayo 29 de 1840).

El mismo año (*Diario del Gobierno,* junio 17 de 1840) aparece un comentario de que la primera educación ha de estar confiada a los cuidados maternales; pero cuando la madre no puede darla por carecer ella misma de instrucción, ha sido reemplazada en los países civilizados por escuelas de párvulos y casas de asilo. ¿Cuándo veremos en México una de esas instituciones tan benéficas y útiles a las familias? Si la mayor parte de las

‘‘amigas’’ de México adaptasen los sabios reglamentos de las casas de asilo de Francia o Norteamérica, se convertirían en semillero de tiernas plantas que después podrían traspasarse a las escuelas de primeras letras, evitándose reunir a niños de diversa edad. Habrían de transcurrir muchos años todavía para que el gobierno aprovechase esta sabia sugerencia.

Más adelante se apunta el temor de algunas personas de apartar a los pobres de sus tareas, si se les enseña a leer y escribir. Se piensa que al artesano le es útil su ignorancia, pues le evita la tentación de interesarse por otros trabajos. La experiencia ha desmentido este error, el artesano mejora su labor con la instrucción. La instrucción pública elemental es tan necesaria como el pan. ¿Qué resultaría de un sistema prohibitivo? Lo que hoy resulta: no debiendo tolerarse una igualdad de ignorancia debe procurarse una igualdad de instrucción (*Diario del Gobierno,* junio 20 de 1840).

Casi inmediatamente (*Diario del Gobierno,* junio 22 de 1840) se indica que así como la instrucción elemental debe generalizarse y proporcionarse gratis cuando sea posible, la enseñanza completa de ciencias y letras, por lo contrario, debe ceñirse a ciertos límites. Es necesario el establecimiento de nuevas enseñanzas, entre éstas el arte difícil de gobernar, de legislar, etcétera.

En junio 17 de 1840 se firmó la ordenanza de escuelas decretada por la junta departamental en uso de la atribución 7a., Art. 14o. de la 6a. ley constitucional de diciembre de 1836 (Tena Ramírez, 1978, pp. 241-243). El Art. 1o. establece que están a cargo de los ayuntamientos las escuelas de primera enseñanza y, para cumplir mejor con su deber, se les ordena señalar al inicio de cada año una comisión de instrucción pública de ambos sexos, comisión dedicada a procurar los mejores adelantos de la juventud en doctrina cristiana y buenas costumbres. Se norma la elección de profesores, se prohíbe a éstos recibir emolumento alguno so pena de cese así como enseñar algo contrario a la religión cristiana y moral, etcétera (*Diario del Gobierno,* junio 28 de 1840).

Pocos días después se menciona que es motivo de gran satisfacción ver ocupadas a las autoridades locales de los departamentos en un objeto tan noble. La ordenanza en cuestión no es la más completa. Sin embargo, no pueden menos de elogiar a la junta por su empeño en este ramo que ‘‘había permanecido hasta ahora, especialmente en la capital, sumido en el más lamentable abandono’’. Es un acierto no limitar las escuelas a determinado número en cada ayuntamiento. La flexibilidad permite aumentar indefinidamente el número con mengua de su eficacia. La distancia no estorba, si los papás tienen empeño en enviar a sus hijos a la escuela. Jamás las escuelas

podrán llegar a la perfección sin la concurrencia del mayor número posible de alumnos. Se deplora que muchos padres de familia no se esfuercen en enviar a sus hijos a la escuela. Se recomienda la norma de los exámenes semestrales así como las visitas de la comisión, la implantación del método lancasteriano y el dejar a las juntas de instrucción la elección de otros libros de texto. El periódico llama la atención sobre la cartilla publicada por la Compañía Lancasteriana, carente de los avances del sistema en los últimos años y recargada con pequeñeces inútiles. No se han aprovechado los métodos de Joseph Lancaster, autor de *La enseñanza universal* y *Pestalozzi* (*Diario del Gobierno,* junio 29 de 1840).

La noticia del establecimiento de una escuela de adultos, proyecto de la Compañía Lancasteriana, suscita grandes alabanzas de ésta, y el comentario de que debe echarse por tierra la barrera de la ignorancia y superstición para lograr la resurrección de las masas, su desarrollo y participación en los negocios públicos. Ojalá este proyecto encuentre imitadores en otros departamentos de la nación (*Diario del Gobierno,* enero 24 de 1841).

Junto a las preocupaciones inocultables sobre el progreso de la invasión de Texas por ‘‘aventureros desalmados’’ [sic] y la insuficiencia de la defensa militar (*Diario del Gobierno,* enero 12 de 1841), continuará apareciendo el tema de la educación, ya sea con una pregunta algún tanto delicada sobre si en el Congreso hay personas preparadas para discutir los proyectos educativos, los cuales se han quedado a dormir el sueño de los justos. No puede incluirse entre tales personas a los graduados en teología, jurisprudencia y medicina, conocedores más seguros de las necesidades del país que los peregrinos de uno a otro punto (*Diario del Gobierno,* mayo 28 de 1841).

Se saluda con alabanza la disposición del Ministerio del Interior de formar una junta de instrucción pública con el fin de que presente un proyecto con las bases generales sobre las que se sistematice la educación en toda la república. Se atribuyen las constantes disensiones del país al choque entre una parte ilustrada de la nación y la parte ignorante. Por tanto, urge ilustrar a todos. El preservativo contra los males de la escisión y los errores de un pueblo es la educación y únicamente la educación *(Diario del Gobierno,* mayo 26 de 1841). Poco después, el nombramiento de un ministerio y de una Junta de instrucción pública, dedicados al ‘‘decadente y olvidado ramo de la instrucción pública’’ hace concebir las más lisonjeras esperanzas de cimentar la ilustración, base de la libertad (*Diario del Gobierno,* octubre 17 de 1841; *El Siglo* XIX, octubre 30 de 1841).

Reaparece en el público la preocupación de que el pueblo se convierta por la instrucción en poderoso enemigo del gobierno. Los demás peligros

apuntados se encierran en éste. Los propietarios, los fabricantes, etc., temen que siendo la clase baja 100 veces más numerosa que la de militares, añadida la fuerza moral de la educación a la física, todo lo demolerán. Mas se olvida que el peligro no reside en la razón sino en las pasiones, cuyo poder está en proporción inversa a la cultura. La ignorancia es el mejor consejero de la anarquía y su auxiliar más poderoso. Al adquirir instrucción el pueblo aprende a conocer hasta qué punto sus intereses están ligados al orden. Por otra parte, si a los propietarios les incomoda ver a sus obreros más ilustrados, el remedio es fácil: ilústrense aquéllos (*Diario del Gobierno,* diciembre 28 de 1841) (el artículo es traducción de la *Revista Británica).*

Sin embargo, la información de hechos aislados no basta (*Diario del Gobierno,* febrero 3 de 1842).

> Es cosa lamentable que después de 20 años que somos independientes, y nos gobernamos por instituciones liberales, nada útil se haya hecho en materia de enseñanza pública.

El artículo también comenta que si la actual administración lograra, al fin de su periodo, dejar establecido en todos los departamentos un plan uniforme y sabiamente combinado de enseñanza, habrá legado a sus sucesores el germen de la prosperidad (*Diario del Gobierno,* febrero 3 de 1842).

Las alabanzas a la obra filantrópica de la Compañía Lancasteriana y el anuncio de que abrirá en julio 3 de 1842 una normal para instruir aspirantes en el modo de enseñar a leer de Vallejo, escribir letra española de Torio o inglesa de Stropk, cálculo de Vallejo y dogma y moral de Frontaura (*Diario del Gobierno*, mayo 19 de 1842), aparecen casi simultáneamente entreveradas con duras quejas de que la instrucción primaria se ha visto hasta ahora, si no con abandono, con poquísimo empeño. A la fecha se ignora el número de escuelas existentes en la república, y nadie puede fiarse de las estadísticas anteriores. Nada ha sufrido tanto como esta clase de establecimientos en los últimos años que, en vez de progresar, disminuyeron a la mitad (*Diario del Gobierno,* junio 27 de 1842).

Todavía en 1842 (*Diario del Gobierno,* noviembre 12) se recalca la importancia de la educación primaria como ‘‘llave que abre la puerta de las ciencias, la mano que desgarra el velo de la ignorancia. Todo lo que la apoye, la favorezca, la impulse es abrir una nueva era a la felicidad de la república’’. Se agradece públicamente a José M. Tornell su gestión en favor de la educación pública.

En 1844 (*El Siglo XIX,* julio 19) la asamblea departamental de México anuncia un proyecto de Ordenanzas Municipales para el gobierno de los

ayuntamientos. El capítulo XIX, Art. 128o., trata de las escuelas de primeras letras, y ordena que las autoridades se sujeten a las leyes y disposiciones de la materia. Reclamarán si faltase en algunos lugares, cuidarán de la conducta de los preceptores y de que los padres de familia envíen a sus hijos a la escuela. *El Ateneo* (abril 16 de 1844) reproduce un discurso de Rafael Espinosa sobre la instrucción primaria, su necesidad, utilidad y ventajas, porque el ignorante está a merced de los que lo rodean, desconoce sus derechos como ciudadano y sus obligaciones. Afirma ser la instrucción universal y uniforme; como los derechos de igualdad, propiedad y seguridad son comunes a los ciudadanos, así el de ser instruido es consecuencia inmediata y necesaria de la vida social. El hombre es perfectible, y esta cualidad sería estéril, si no hubiese medios entre los cuales está en primer lugar la instrucción primaria. Debe ser uniforme, en cuanto a los conocimientos rudimentarios. Tal característica tendría la ventaja de que, a pesar de cambios de escuela, los niños no sufrirían trastornos en el curso de sus estudios y, segundo, que inculcándoseles unas mismas ideas y principios se formaría una instrucción eminentemente nacional.

En 1845 aparecen en el *Diario del Gobierno* diversos artículos en los cuales recurre el tema de la instrucción, ya con acentos lastimeros ‘‘hay una actual penuria de fondos, el estado es deplorable; atraso en el pago de profesores’’ (enero 22 de 1845), ya con las preocupaciones del mejoramiento: ‘‘La Compañía Lancasteriana se afana por mejorar los métodos y sistemas de enseñanza y por establecer una academia de enseñanza para la carrera de los aspirantes a primeras letras’’ (marzo 18 de 1845). Ya finalmente con el fomento y atención a las fuentes de ‘‘ventura pública’’ que debe abrir el gobierno: agricultura, comercio, minería y señaladamente la instrucción pública, ‘‘el alma de la sociedad’’. Se recalca asimismo la necesidad de preparar y no improvisar la instrucción que ha de recibir el ciudadano. Esa obra debe recibir la atención del gobierno lo mismo que de los particulares. Todos y cada uno deben contribuir eficazmente al desarrollo de este poderoso germen de prosperidad. No veremos tal vez nosotros el resultado de nuestra obra; pero habremos preparado para nuestros hijos la época de la felicidad (marzo 26 de 1845).

Un paréntesis corta la información educativa del país de 1846 a 1849, los años aciagos de la invasión norteamericana con su séquito apocalíptico de muerte, enfermedad, hambre, ruina y desorden. A estas acerbas calamidades se suman las extemporáneas y absurdas discordias de los políticos, quienes poco después de declararse la guerra (mayo 13 de 1846) con los norteamericanos, efectúan el cambio del régimen central al federal (agosto

29 de 1846) con las consiguientes repercusiones de ahondar la división endémica entre los mexicanos. En vez de apretar filas para luchar denodadamente contra un enemigo extranjero, astuto, decidido y poderoso, se enfrascan los políticos en querellas partidistas: Santa Anna se ve forzado a dejar la presidencia después de sus derrotas en la guerra de Texas; José Joaquín de Herrera desaprovecha la oportunidad de haber concluido la guerra para reorganizar la nación; pero puede al menos transmitir pacíficamente el mando; Arista deja crecer el desorden y la anarquía, chispa de la revuelta de 1852-1853 (Bravo Ugarte, 1962, p. 196).

El *Album Mexicano*, al reportar los acontecimientos notables de la época, se refiere a la instrucción pública y comenta:

> El incremento que ha tomado la instrucción pública en el Distrito Federal es verdaderamente asombroso, atendidas las circunstancias de guerra en que ha estado la nación (Cumplido, 1849, p. 44).

La Sociedad Filantrópica, establecida en la capital por algunos buenos ciudadanos, mientras estaba ocupada por las tropas norteamericanas, fundó una escuela y ha obtenido adelantos ‘‘maravillosos’’ en atención a que sólo tiene cinco meses de establecida. Las ligeras indicaciones sobre la instrucción y otros ramos revelan al país lleno de elementos constructivos. ‘‘Se necesita una sola cosa, y es la paz’’ (Cumplido, 1849, p. 44).

El Siglo XIX (febrero 3 de 1849) indica que el estado de los fondos de la Compañía Lancasteriana no es muy satisfactorio. Ha realizado una benéfica labor en los millares de niños quienes han recibido una sólida instrucción primaria y no pocos adultos. Es menester impartirle el auxilio eficaz que se le dio en otra época.

El asunto de la educación de la raza indígena es tema de un largo artículo de *El Siglo XIX* (febrero 23 de 1849). La población de la república está dividida en dos partes heterogéneas. Los indígenas se han acostumbrado a identificar a los blancos como los usurpadores de su territorio, independencia y bienestar, y éstos a los indígenas como seres degradados por la superstición e ignorancia. Las leyes vinieron a fijar el concepto de ‘‘menores’’ en que se tenía a los indígenas. Se trató de educar al indígena. Mas la educación religiosa, lejos de inspirarle el sentimiento de su dignidad de hombre, lo alucinaba con el prestigio del dogma, y le hacía ver la obligación de reconocer en el rey al representante de Dios. Así se le enseñaba al indígena a confundir la humildad con la abyección, la caridad con la tolerancia de los abusos, el desprendimiento con la pasividad. El resultado fue la persuasión de que el rebelde contra el rey lo es contra Dios.

La docilidad del indígena se ha convertido en elemento pernicioso, del cual puede sacarse mucho partido. De ahí la necesidad imperiosa de aprovechar para el futuro ese elemento. La educación del indígena es la base de la prosperidad de la nación.

El principio de que la base del sistema republicano es la educación reaparece en la prensa de la época, junto con el dolor por el lamentable estado de la instrucción pública, ‘‘el horrible atraso’’ por el corto número de escuelas, la inadecuada recompensa del magisterio, su falta de estima, queja tanto de la primaria como de la secundaria. En varios estados de la federación no hay secundaria, y las que existen se hallan en un estado de penuria. No hay bibliotecas, ni aparatos indispensables para el estudio de algunas ciencias. Es cierto que la larga serie de revoluciones y la falta de espíritu público impiden establecer contribuciones para satisfacer las necesidades de la educación pública. Sin embargo, hay una esperanza: la ley de agosto 18 de 1843, al gravar con un 6% las herencias transversales, mandos y legados resolvió el problema. Puso al gobierno al frente de la instrucción pública y la dotó con esa pensión (*El Siglo XIX,* febrero 24 de 1849, marzo 1o. de 1849). El propio diario deplora la ley de noviembre 30 de 1846, golpe para la instrucción por distraer para la administración de la justicia la mitad del impuesto a las herencias.

Todavía poco después *(El Siglo XIX,* marzo 23 de 1849) aparece una vehemente exhortación al cultivo de la educación pública. Los pueblos adelantados han entendido que un hombre despojado de todos los recursos encerrados en una instrucción adecuada, es un miembro inútil para sí y la sociedad; que sin los medios para progresar es despreciable, que el poder moral de la instrucción es incomparable, en suma, que es el don más precioso para bien de la humanidad. Deber de justicia es del gobierno fijar su atención en la educación pública. Los gobiernos que han regido los destinos de nuestro infortunado país, exceptuados unos pocos, han descuidado en forma reprobable la educación de la juventud.

> ¿Cómo es que siempre han armado tanta algarabía con las palabras, derechos, igualdad, garantías, deberes y todo ese lenguaje que nada dice? Han ciertamente querido que se consiga el fin sin poner en práctica los medios *(El Siglo XIX,* marzo 23 de 1849).

El Siglo XIX vuelve a la carga (noviembre 1o. de 1849) y observa que, con el fin de ser fuente de felicidad, la instrucción pública debía estar en íntima relación y perfecta armonía con el sistema de gobierno y las instituciones, y también constituir uno de los grandes esfuerzos de los

hombres públicos desde que se adoptó el sistema representativo. Cita el diario el testimonio de M. Emile Girardin quien atribuye la inestabilidad de los gobiernos franceses a la poca atención que éstos han dado a la instrucción pública. Lo mismo debe decir de México. En un número posterior (noviembre 9 de 1849) señala cómo el estado es libre para adoptar el sistema de instrucción pública que le pareciere. En México, donde las creencias religiosas son una, el idioma el mismo, los intereses políticos casi análogos, nada difícil es adoptar y poner en práctica un sistema de instrucción pública. Ojalá que la prensa, en vez de discutir ridículas cuestiones de partido y zaherir mezquinos intereses personales, se dedique a discutir cuestiones educativas.

El diario propone con lúcida sensatez organizar una sección del ramo de Relaciones y poner a su frente a un hombre de capacidad e ilustración reconocidas para que atienda como subsecretario este ramo y un consejo de instrucción pública compuesto por individuos del Distrito Federal, Territorios y cada uno de los estados. Sugiere un inspector en el Distrito Federal y Territorios. Una vez que funcione este cuerpo, no sería difícil un plan general y uniforme de instrucción acorde a las condiciones y necesidades del país. Tampoco sería difícil abrir por ese medio nuevas fuentes de trabajo, ya que las carreras son reducidas. Se muestra dispuesto a seguir discutiendo del tema.

Como se desprende de estas citas, por más que los diversos ensayos educativos hablaban siempre de un Consejo o Junta de instrucción pública, éste no había durado lo suficiente para darle un impulso decisivo a la instrucción nacional.

En el año 1851 *El Constitucional* (diciembre 20) trata el asunto de la educación, la base primera que constituye la felicidad social. El hombre sin educación es masa informe: así es que el profesor es respecto al hombre lo que el escultor respecto del madero o mármol.

La opinión pública de la época era consciente tanto del desbarajuste de los gobiernos como de la necesidad de la educación. Lástima que éstos no hubiesen puesto por obra las sensatas y constructivas sugerencias de un pueblo deseoso de liberarse del desorden y la anarquía y lanzarse a recorrer con redoblado brío la senda de los pueblos civilizados.

5. DÉCIMO ENSAYO EDUCATIVO (1854)

El décimo ensayo se instaura durante el Régimen constitucional centralista (1854) con el decreto de diciembre 19 de 1854 que contiene un plan general de estudios (Dublán y Lozano, 1877, *7*, pp. 345-369), y abraza desde la

primaria pasando por la secundaria o preparatoria, hasta los estudios superiores profesionales y los especiales. Se completa con un *Reglamento general de estudios,* expedido en junio 13 de 1855 (Dublán y Lozano, 1877, *7,* pp. 493-518). Ambos documentos están firmados por Santa Anna y dirigidos al ministro de Relaciones Exteriores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública, Teodosio Lares (1806-1870) .

El decreto consta de 15 títulos, de los cuales nos interesan el I, II, III, X y XI. El título I, Art. 1o. indica las diferentes clases en que se divide la instrucción pública, primaria, secundaria o preparatoria, superior y especial. El título II se refiere a la instrucción primaria que comprende:

CUADRO 18

Plan de 1854

Currículo de primaria (Art. 2o.)

Lectura	Doctrina cristiana
Escritura	Urbanidad
Las cuatro primeras reglas de aritmética	Caligrafía
	Gramática castellana en todas sus partes

(Dublán y Lozano, 1877, *7,* p. 344).

Según el Art. 3o., una ley y un reglamento especiales (que no se publicaron) determinarán el arreglo de la instrucción primaria. Están todas las materias básicas, se introducen caligrafía y pesos y medidas, y se suprime curiosamente el civismo.

La secundaria o preparatoria (Título III, Art. 4o. al 13o.) duraría seis años y serviría de base a los estudios superiores. Se dividía en dos periodos de tres años cada uno. El *primero,* llamado de latinidad y humanidades, comprendía:

CUADRO 19

Plan de 1854

Currículo de preparatoria (primer periodo)

Gramática latina o sea analogía	Elementos de historia antigua con la de la edad media
Elementos de historia sagrada	Principios de literatura
Elementos de cronología	
Prosodia de la lengua latina	
Elementos de historia moderna	
Repaso de la gramática castellana	

Sintaxis y ortografía de la lengua latina
y de la particular de México

(Dublán y Lozano, 1877, *7,* p. 344).

Los reglamentos determinarían las horas de cada materia y el orden de su enseñanza. El *segundo* incluía:

CUADRO 20

Plan de 1854

Currículo de preparatoria (Art. 5o.)

Psicología y lógica	Metafísica
Francés	Religión
Filosofía moral	Elementos de matemáticas
Segundo de francés	Física experimental
Nociones de química	Elementos de cosmografía y geografía
Inglés	

(Dublán y Lozano, 1877, *7,* p. 345).

Parece que Lares, ante las oscilaciones de los ensayos educativos anteriores entre ciencias (matemáticas, física, química y cosmografía) y filosofía escolástica (lógica, metafísica, ideología), optó por componer un currículo con ambas tendencias. Se concedía duración semejante a ambos grupos de materias, y se incluían por vez primera historia antigua, medieval y moderna con la de México y literatura. Las materias eran 20 en total y, por tanto, el plan era el más amplio propuesto hasta esa fecha.

La secundaria tendría academias religiosas para ampliar estos estudios.

El título X trata del profesorado, que constituye una carrera distinguida, cuyos méritos serán considerados para otros destinos en los diversos ramos de la administración pública. Goza de las siguientes prerrogativas: estar exento del servicio militar y de todo cargo concejil. Además, no poder ser detenido en cárceles públicas. De las mismas prerrogativas disfrutarán el inspector de instrucción pública, los rectores o directores y los individuos del consejo de instrucción pública. Para ser catedrático de secundaria se requiere ser mexicano por nacimiento o naturalización, tener 22 años cumplidos, buena conducta y ser bachiller en filosofía.

El título XI se refiere a la Dirección de la Instrucción Pública que corresponde, la suprema al presidente de la república por el ministro de Instrucción, la inmediata y económica queda a cargo de la Universidad de México, que la ejercerá por medio de un consejo y un inspector general. Los gobernadores de los departamentos y jefes políticos de los territorios tendrán el derecho de vigilar los planteles de instrucción. El consejo se compondrá del ministro, su presidente; el rector de la Universidad, el inspector general de instrucción y el claustro menor de la Universidad, dos doctores por cada facultad y por cada una de las secciones en que se dividen, nombrados por el presidente de la república, a propuesta del claustro mayor.

Este décimo ensayo se caracteriza, respecto a la enseñanza preparatoria, por el énfasis en las disciplinas filosóficas y religiosas lo mismo que en las humanidades, especialmente la historia, de la cual se destierra el estudio cronológico recitado de memoria, y se recomienda un nuevo método para los estudios históricos. El profesor dividirá la historia por enseñar en épocas o periodos cuyos sucesos clarificará, indicará su concatenación, señalará las leyes, usos y costumbres de los pueblos, el carácter de sus grandes hombres y lo relativo a la religión. Se advierte el esfuerzo de convertir la historia en un conocimiento científico al modo de las ciencias naturales.

El reglamento añade los programas resumidos de la preparatoria, Art. 6o. al 15o. para la primera parte (latinidad) y del 18o. al 25o. para la segunda parte. El contenido de los cursos de matemáticas: aritmética, álgebra, geometría y trigonometría, geometría analítica, cálculo, física, química e historia natural, nada tendrán que pedirle al plan de 1867 de Barreda. Se reglamentan las oposiciones, las obligaciones de los catedráticos, sus juntas, obligaciones de los alumnos, los exámenes y las bibliotecas, archivos, gabinetes, laboratorios de que estarán provistos los establecimientos públicos de enseñanza, la incorporación de colegios particulares e incluso de los trajes. En 306 artículos se tratan exhaustivamente todos estos temas.

Una serie de artículos de *El Siglo XIX* (septiembre 17 y 20; octubre 1o.; noviembre 16 y 26 y diciembre 20 de 1855) rechaza el plan de Lares por monopolizar los estudios primarios y secundarios y querer suplir con un elevado número de artículos su falta de mérito intrínseco. El diario reprueba los siguientes requisitos: someter los estudios secundarios de establecimientos privados a la autorización especial del gobierno; exigir 25 años de edad al que solicite abrir una escuela, profesar la religión católica, tener moralidad y buena conducta y comprobar que tiene los medios materiales necesarios, además de obligarse a seguir el mismo orden, tiempo y asignatura de las instituciones oficiales. Deben abolirse también las restricciones

a la enseñanza doméstica: edad para iniciar la secundaria, matricularse en la universidad, estudiar las asignaturas de ley y sujetarse a exámenes semejantes en la forma a los establecidos en planteles públicos. Es inadmisible poner la dirección y gobierno de la instrucción a cargo de la Universidad de México, tan desprestigiada en su propio campo académico. El diario procede a refutar cada uno de los requisitos señalados con la indicación de los absurdos que se seguirían: llevar a todos por el mismo camino, cuando tantas son las diferencias individuales; encargar la dirección de los estudios a la Universidad, cuya incompetencia es bien conocida, coartar la libertad de enseñanza, cuando la ilustración es madre de la libertad.

No contento con la mera crítica, el periódico propone un plan general de estudios, el cual atiende debidamente a la instrucción primaria indispensable a la del estado de embrutecimiento propicio a la tiranía. La primaria es la base sólida, el cimiento de todo sistema democrático. La escuela de primeras letras debe ser verdaderamente tal e incluir religión y moralidad. La instrucción desprovista de éstas nada vale o es perjudicial. La enseñanza pública debe proponerse dos objetos: enmendar el corazón, si está viciado, o infundirle nobles sentimientos si aún permanece vigente, e ilustrar el entendimiento con los conocimientos necesarios. El último artículo del diario propone las materias indispensables: lectura, las cuatro primeras reglas de aritmética, doctrina cristiana, urbanidad y cartilla de derecho civil. Exhorta a no descansar hasta que el pueblo más miserable tenga su escuela.

El décimo ensayo (diciembre 19 de 1854) constituía un plan completo y ambicioso, difícil de poner en práctica por la devastación del país, nefasto resultado de las recientes guerras. Por otra parte, aquél atendía poco a la primaria, la necesidad más urgente en vista del crecido número de analfabetos, y cuidaba pormenores intranscendentes en esas circunstancias como los relativos al vestido y otros.

Las preocupaciones educativas cedieron pronto a las querellas políticas. La revolución de Ayutla pone fin a la dictadura santanista (agosto 12 de 1855). En septiembre 22 de 1855, Martín Carrera (1806-1871), presidente interino, derogaba el decreto de diciembre 19 de 1854, el décimo ensayo educativo, y se volvía al sistema de agosto 18 de 1843 (noveno ensayo educativo).

6. LA CONSTITUCIÓN DE 1857, ART. 3o.: LIBERTAD DE ENSEÑANZA

El general Ignacio Comonfort (1812-1863) asumió la presidencia con carácter de sustituto (diciembre 11 de 1855-enero 21 de 1858), y con su gobierno se efectuó la transición del final del Régimen constitucional y el inicio de la Tercera República Federal (febrero 5 de 1857-julio 11 de 1863).

La administración de Comonfort se caracterizó por expedir varias disposiciones legales en materia de instrucción pública, así como atender también solícitamente los estudios vocacionales de artes y oficios, agricultura y minería, subrayar el carácter racionalista de la historia, e incluir en la normal para profesores un curso de historia de los héroes y prescribir en la secundaria otro de ''principios fundamentales del sistema republicano democrático'' (O'Gorman, 1960, pp. 165-166).

Con relación a las disposiciones legales, es menester señalar el decreto de abril 3 de 1856, en el cual el sello de la orientación política del nuevo régimen se hace patente. Aquél establece: un colegio de educación secundaria para niñas, que menciona la cátedra de ''religión y moral cristiana y social que debería enseñarse conforme a las máximas del evangelio y las doctrinas de los autores más acreditados''. Como se desprende de la lectura del texto no se habla específicamente del catolicismo.

Asimismo, Comonfort expidió (mayo 15 de 1856) el *Estatuto Orgánico Provisional de la República* mientras se redactaba la Constitución del Congreso Constituyente de 1856.

Digno de mención es el Art. 38o. del *Estatuto:* ''Quedan prohibidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones'' (Tena Ramírez, 1978 p. 504), importante antecedente del célebre Art. 3o. de la Constitución de 1857, que en el Proyecto de Constitución Política de la República Mexicana de junio 16 de 1856 ocupaba el número 18, y cuyo texto rezaba así: ''La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos debe expedirse'' (Tena Ramírez, 1978, p. 556). Como veremos en seguida, el tenor del artículo permaneció idéntico en la Constitución. Sólo cambió de sitio.

En febrero 12 de 1857, el Constituyente expidió por fin la nueva Constitución (Tena Ramírez, 1978, pp. 594-629), restauradora del federalismo, innovadora en varios puntos y célebre por la reforma político-religiosa de los artículos 3o., 5o., 7o., 13o., 27o. y 123o. relativos a la enseñanza libre, la supresión de los votos monásticos, la libertad de imprenta, la supresión del fuero eclesiástico, la desamortización de los

bienes del clero, la privación del voto para éste y la separación de la iglesia y el Estado (Díaz, 1977, pp. 95-103; Bravo Ugarte, 1962, pp. 224-229).

Llegados a este momento de la vida del país, menester es comentar los preceptos educativos de la Constitución de 1857. Se ha dicho que el tenor del Art. 3o. (1857) estaba encaminado para suprimir el monopolio del clero en la educación. Recuérdese que en 1836 el 53% de los varones estaba inscrito en escuelas gratuitas y públicas de la iglesia sostenidas por el Estado, 11% en las municipales y 36% en particulares. Además, el Estado pedía a la iglesia abrir escuelas, fijaba el plan de estudios y las supervisaba. En 1851 funcionaban 122 escuelas en la ciudad de México con 7 633 estudiantes. De todas estas escuelas, sólo cuatro pertenecían al gobierno con 500 alumnos aproximadamente. El resto era administrado y sostenido por particulares, aunque algunas escuelas con ayuda gubernamental. Si por otra parte se trae a la memoria la inestabilidad político-social prevaleciente desde 1835: la Primera República Central (octubre 23 de 1835-octubre 6 de 1841) con seis presidentes; un Ejecutivo provisional (octubre 10 de 1841-febrero 2 de 1843) con dos presidentes; una Segunda República Central (junio 1o. de 1843-agosto 22 de 1846) con cinco presidentes; una Segunda República Federal (agosto 22 de 1846-abril 20 de 1853) con nueve presidentes; un Régimen aconstitucional centralista (abril 20 de 1853-agosto 12 de 1855); un Régimen aconstitucional (agosto 19 de 1855-febrero 5 de 1857) con dos presidentes y la funesta guerra con Norteamérica (mayo 1845-febrero 1848), es de temerse, a falta de datos estadísticos objetivos que, como lo hizo Mora, los políticos liberales, acusadores del clero por monopolizar la educación, hablaran sin apoyo en los hechos. La iglesia ayudaba al Estado en la magna tarea de la educación sin que pudiera hablarse objetivamente de monopolio.

La flamante Constitución ponía ciertamente fin al concordato entre iglesia y Estado. Aquél incluía el derecho de asilo, la exención de tributos, la censura de libros, el privilegio de fuero y la capacidad de poseer bienes para sostener las múltiples obras de beneficencia al cuidado de la iglesia (Gutiérrez Casillas, 1974, pp. 124-126), la cual nunca se arrogó la exclusiva de la educación, sino que defendió el derecho de los padres de familia a educar a sus hijos. Por otra parte, la idea de que el Estado se hiciese cargo de la educación y ésta fuese obligatoria para los niños era relativamente nueva.

Para comprender mejor el Art. 3o. de la Constitución de 1857, se transcriben algunos de los juiciosos comentarios de varios de los constituyentes sobre precepto tan importante en la sesión de agosto 11 de 1856.

El diputado Fernando Soto indicó que: 1) la libertad de enseñanza protege la inteligencia, y viene a ser la garantía del desarrollo de tan preciado don; 2) escuda también a los autodidactas, dándoles oportunidad de presentar exámenes a título de suficiencia. Favorece a los estudiantes deseosos de ahorrar tiempo durante su preparación o a aquéllos impedidos por enfermedad a seguir el paso normal de la mayoría de sus compañeros, y les evita así el desaliento y la apatía por pérdida de tiempo; 3) defiende, asimismo, los derechos de los padres de familia en cuanto custodios de los hijos. La libertad de enseñanza es consecuencia de la libertad civil. El padre de familia no debe, por ser libre, subordinar sus derechos a los del Estado, ni aun bajo el pretexto de vigilar la moral; 4) la civilización de los pueblos evoluciona con la libertad de enseñanza. En efecto, aquélla es imposible sin el desarrollo de la inteligencia. Una inteligencia aherrojada es estacionaria y por tanto incapaz de progreso; 5) la libertad de enseñanza, en fin, estimula el adelanto en los colegios, pues permite innovar y así contribuir a nuevos descubrimientos.

Algunos diputados arguyeron contra la libertad de enseñanza: permite al clero y los particulares adueñarse de las conciencias. El mismo objetante (Soto) se contestó que, ‘‘la luz no tenía que temer a los apóstoles del oscurantismo’’. Además, si el Estado determinaba los libros de texto, existía suficiente garantía contra las artimañas de los partidarios del retroceso. El diputado Blas Balcárcel, a su vez, declaró: ‘‘si bien no admitía el monopolio educativo, temía que el artículo pudiera abrir la puerta a la charlatanería, a los engaños a los padres de familia y conseguir así lo contrario de lo que se pretendía’’. Balcárcel estimaba que el Estado debía vigilar la enseñanza. El diputado Velázquez consideró el problema desde tres puntos de vista: 1) la libertad de enseñanza es útil, necesaria y conforme a las necesidades de la época; pero creía conveniente establecer alguna restricción en favor de la moral y el Estado; 2) no combatía la enseñanza privada, aunque la notaba falta de estímulo y discusión; 3) no aprobaba la libertad de enseñar más aprisa de lo ordinario, pues se pondría en peligro la solidez. Confesó, finalmente, que la vigilancia del Estado le parecía incompatible con la libertad de enseñanza.

El diputado José M. Mata abogaba por la libertad de enseñanza sin arredrarse por el temor a la charlatanería, miedo que puede llevar al restablecimiento de los gremios. Contra la charlatanería no hay más remedio que el juicio de las familias. Ignacio Ramírez notó que, una vez aprobado el derecho de emitir libremente el propio pensamiento, se sancionaba la libertad de enseñanza. Si todo hombre tiene derecho de hablar para expresar

su pensamiento, tiene también derecho de enseñar y escuchar a los que enseñan.

A la postre, el artículo se aprobó por 69 votos contra 15. Manuel Buenrostro propuso como adición que se estableciera la vigilancia del gobierno en favor de la moral. Admitida la moción, se turnó a la comisión encargada para su redacción adecuada (Cisneros Farías, 1970, p. 23; Talavera, 1973, *2*, p. 36). Por su importancia se determinó que debía ser el 3o., y así figura hasta hoy. El texto del Art. 3o. de 1857 rezaba así: ‘‘La enseñanza será libre, la ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir’’ (Tena Ramírez, 1978, p. 607).

La batalla estaba ganada. El partido liberal, propugnador de la naturalización de la libertad, podía estar satisfecho. Había luchado éste, según Altamirano (1934, p. 16) por:

> [...] la libertad verdadera y no un disfraz; la libertad de pensamiento, la libertad de comercio, la libertad en todo; con la única restricción del respeto a la libertad de los demás.

Ante el triunfo legislativo liberal, el ambiente político se caldeó de nuevo, y estalló la guerra de reforma con una segunda victoria para los liberales, quienes la consumaron, frente al indignado estupor de las huestes conservadoras, con la promulgación de las leyes de reforma (1859).

La situación política del país ocupó, durante la década siguiente (1851-1861), la diligente atención de la opinión pública. La prensa de la época poco se refiere al aspecto educativo a no ser por el precepto de la libertad de enseñanza consagrada por la Constitución. *La Prensa* (abril 2 de 1861) reclamaba lógicamente que se acatara dicho precepto en el caso del seminario, al cual se le impedía iniciar clases por tratarse de un plantel de ‘‘retrógrados y una rémora para el progreso’’. El diario argüía que la Constitución había declarado libre la enseñanza, pero de tal libertad se excluía a los católicos, y aunque la tolerancia de cultos permitía a cada asociación religiosa enseñar públicamente su doctrina, al católico se le negaba ilógicamente tal derecho. Por otra parte, el seminario no sólo formaba a los clérigos sino que había educado a liberales como Justino Fernández (1828-1911), José M. Revilla (1815-1871), Juan José Baz y otros que no eran precisamente retrógrados. Líneas más adelante, el diario cita un párrafo del programa gubernamental: ‘‘Tiene acordado [el gobierno] mantener, secularizar y perfeccionar todos los establecimientos de enseñanza, de beneficencia y de caridad que aquí existen’’. Y se pregunta con

sorna: ‘‘Es decir, ¿se mantiene destruyéndose el establecimiento de enseñanza llamado seminario?’’ Así se iniciaba una triste tradición oficial tan tenaz en la vida de México: las leyes afirman con palabras enfáticas lo que se niega en la realidad. Destructora lección para tantas generaciones.

La Constitución de 1857 establece con el Art. 3o. un concepto de enseñanza congruente con el triunfo liberal: la enseñanza sería libre, como libre era el pensar, publicar, poseer y viajar. La característica de libertad se refería a la supresión de monopolios: los gremios (1823), la iglesia (1833), y aun el Estado (1833). Se admitía obviamente la enseñanza privada –recordemos que Soto señalaba cómo el Art. 3o. defendía el derecho de los padres de familia en cuanto custodios de sus hijos–, si bien el Estado ofrecía instrucción gratuita a todos los ciudadanos, pues era obvio que nadie más podía impartir este importante servicio, y aquél como responsable del bien público se reservaba el derecho de reglamentar la enseñanza lo mismo que las profesiones, con el fin de defender a los mexicanos contra toda suerte de abusos.

En las páginas siguientes veremos cómo la libertad de enseñanza consagrada por la Constitución de 1857 empezará a perder la amplitud que le habían asignado los constituyentes en 1856.

7. Estadísticas escolares durante 1857

La última noticia del número de escuelas existentes en el país antes de la República restaurada data de 1857, y sirve para dar una idea general, pues es de temerse que en los diez años siguientes, periodo de la guerra de reforma y de la intervención francesa, no mejoró la situación educativa nacional sino que se deterioró.

Escuelas de primeras letras

Para niños	1 654 con	98 151
Para niñas	762 con	87 279
Para adultos	3 con	327
Academias para niñas	5	
Total	2 424 con	185 757

Aun cuando estas cifras sólo son aproximadas, las escuelas apenas atendían a una mínima parte de la población escolar, pues la cifra del censo de 1857 sobre población en edad escolar, 1 557 403, indica que 1 371 651,

o sea el 88%, quedaba al margen de la instrucción escolarizada. Es decir, sólo era beneficiado un 11%.

El número de establecimientos de instrucción secundaria se distribuía de este modo.

Academia de agricultura	1	Academia de bellas artes	2
Academias de gimnasia	5	Academia de prácticas de minería	1
Academias de artes mecánicas	5	Colegios para hombres jóvenes	45
Colegios para niñas	11	Colegios de minería	3
Colegio militar	1	Escuelas de medicina	3
Escuelas de artes	3	Escuela náutica	1
Seminarios conciliares,		Sociedad matemática	1
existieron hasta 1860	10	Sociedad filarmónica	1
Conservatorio de música	1	Universidades	3
Total			97

Establecimientos científicos y literarios

Academia de historia	1	Academia de idioma	1
Academia de ciencia y literatura	1	Anfiteatros de cirugía	1
Bibliotecas públicas	6	Ateneos	2
Jardines botánicos	9	Bibliotecas particulares	10
Museos	2	Liceos	3
Compañía Lancasteriana	1	Sociedad de geografía y estadística	1
Total			37

En las academias de bellas artes, artes mecánicas, escuela náutica y otros establecimientos había 1 674 estudiantes. A los colegios, universidades y ateneos asistían 4 385. El total era de 6 059 estudiantes.

CAPÍTULO VII

LA EDUCACION DURANTE EL REGIMEN DE JUAREZ CON EL PARENTESIS DEL IMPERIO

1. LA GUERRA DE REFORMA (1858-1861)

Tal parecía que, concluida la revuelta del Plan de Ayutla y promulgada la Constitución de 1857, el país iniciaría una era de paz. Fue elegido Ignacio Comonfort como presidente de la Tercera República Federal y Juárez como presidente de la Suprema Corte de Justicia. En diciembre 17 de 1857, cuando la paz amanecía en el país, Félix Zuloaga (1813-1898) dio a conocer el Plan de Tacubaya que desconocía la Constitución de 1857. De nuevo se encendió la guerra entre conservadores y liberales con incalculable perjuicio para la nación. Comonfort titubea entre ambos bandos y, por fin, se adhiere al Plan de Tacubaya. Sabedor Zuloaga de la indecisión de Comonfort y su consiguiente falta de confiabilidad, dio un golpe de Estado en enero 11 de 1858, y venció a Comonfort quien se vio obligado a entregar el mando y abandonar el país. Entre tanto, Juárez no permaneció pasivo ante la defección de Comonfort y, como sustituto legal,[1] se declara presidente en Guanajuato (enero 18 de 1858), al renunciar Comonfort. Casi al mismo tiempo en que ocurrían estos cambios en la política del país, una junta de representantes de los departamentos, reunida en la capital en enero 22, designa presidente a Zuloaga y empiezan a coexistir en el país dos gobiernos: conservador uno en la capital; liberal el otro en el interior. El embrollo no quedó allí. A fines de diciembre de 1858, el general Miguel María Echegaray lanza contra Juárez y Zuloaga el Plan de Navidad (Ayotla). Se forma así un tercer bando al cual se adhiere Manuel Robles Pezuela (1817-1862) con la guarnición de la capital, y declara a Miguel Miramón

[1] Art. 79o. de la Constitución de 1857 (Tena Ramírez, 1978, p. 620).

presidente de la república. Después de una serie de gestiones, Norteamérica reconoce sólo al gobierno de Juárez (abril 1o. de 1859).

En julio 7 de 1859, Juárez y sus ministros: Melchor Ocampo, Manuel Ruiz (1822-1871) y Miguel Lerdo de Tejada, expidieron en Veracruz *El Manifiesto del Gobierno Constitucional a la Nación*, que contenía el ideario y el programa sustancial de la Reforma. Al decir de Sierra, ‘‘*La Constitución* bosquejaba la Reforma; el gran acto político de 1859 la formulaba en términos completos y la legalizaba toda’’ (*La administración pública en la época de Juárez*, 1974, p. 54).

En materia de instrucción pública, concretamente, de instrucción primaria, el documento establecía:

> [...] el gobierno procurará, con el mayor empeño, que se aumenten los establecimientos de enseñanza primaria gratuita, y que todos ellos sean dirigidos por personas que reúnan la instrucción y la moralidad que se requieren, para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud, porque tiene el convencimiento de que la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el medio más seguro de hacer imposibles los abusos de poder.

Asimismo, manifestaba que el gobierno fomentaría la publicación y circulación de ‘‘manuales sencillos y claros’’, sobre las ciencias que más directamente contribuyesen al bienestar e ilustración del hombre.

> Haciendo que esos manuales se estudien, aun por los niños que concurran a los establecimientos de educación primaria a fin de que, desde su más tierna edad, vayan adquiriendo nociones útiles, y formando sus ideas en el sentido de que es conveniente para bien general de la sociedad.

En lo relativo a instrucción secundaria y superior *El Manifiesto* apuntaba:

> [...] el gobierno propone formar un nuevo plan de estudios, mejorando la situación de los preceptores..., así como el sistema que para ella se sigue actualmente en los colegios.

El principio de la libertad de enseñanza quedaba consignado en los siguientes términos:

> [...] se adoptará el sistema de la más amplia libertad respecto de toda clase de estudios, así como del ejercicio de las carreras o profesiones que con ellos se forman (*La administración pública en la época de Juárez*, 1974, p. 30 *apud*,

Los presidentes de México ante la nación. Informes, Manifiestos y Documentos de 1821 a 1966. 1966, *5*, pp. 465-475).

En resumen, entre los principios liberales de la Constitución de 1857 sobresale el precepto educativo del Art. 3o. completado por *El Manifiesto* de 1859, carta magna del nuevo tipo de educación.

A la vuelta de sonadas victorias, Juárez, tras enfrentarse en diversos campos de batalla con el enemigo, logra el triunfo de la causa liberal en enero lo. de 1861, entra victorioso en la capital el 11 del mismo mes, y en junio 15 es declarado presidente constitucional por el Congreso.[2]

Todavía como presidente interino, Juárez, en uso de las amplias facultades de que se halla investido, decreta:

> Artículo único. El despacho de todos los negocios de la instrucción pública, primaria, secundaria y profesional, se hará en lo sucesivo por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Por tanto, mando se imprima, publique y circule, y se dé el debido cumplimiento. El documento está dirigido al C. Ignacio Ramírez, ministro de Justicia e Instrucción Pública (Decreto de febrero 18 de 1861).

Este decreto significó un firme paso adelante en el terreno práctico. Se creaba el instrumento destinado a promover la educación: el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

En abril 6 de ese mismo año, dicho Ministerio pasó a ser la Secretaría de Justicia, Fomento e Instrucción Pública, bajo el mando del mismo ministro Ramírez.[3]

Impropio es hablar del próximo ensayo de organización educativa sin evocar antes la figura de su egregio impulsor.

2. IGNACIO RAMÍREZ, RESPONSABLE DE LA PRIMERA REFORMA JUARISTA

Ignacio Ramírez (1818-1879) es, en la historia de la educación en México, una de las figuras más notables. Sus *Obras Completas* (1889) contienen ensayos educativos: *Plan de estudios* (1867); *Instrucción primaria* (1867) *e Instrucción pública* (1868). Nació el Nigromante en San Miguel el Grande, Gto., de padres queretanos y mestizos. Lino Ramírez, su padre, patriota

[2] En 1861 el país tenía en 8 174 400 y la capital 200 000 habitantes (Davies, 1972, pp. 483-501).

[3] Sin embargo, por decreto de enero 2 de 1862 siendo encargado del ramo Jesús Terán, la Secretaría de Justicia, Fomento e Instrucción pública vuelve a reformarse, llamándose Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, conservándose como tal hasta el año de 1905. Los escritos de la época, aun los oficiales, emplean indistintamente los nombres ministerio y secretaría, ministro y secretario.

liberal de ideas firmes y afiliado al partido federalista, defendió la Constitución de 1824. Ignacio creció, pues, en un ambiente de ideas liberales, y desde niño se sintió atraído por las lides políticas. Su espíritu de lucha se templó desde entonces, y lo preparó para las violentas y constantes batallas de su vida futura. A los 16 años llega a la capital y cursa sus estudios bajo la dirección del liberal Juan Rodríguez Puebla en el Colegio de San Gregorio. Estudiante distinguido en los cursos de artes, pasa luego a jurisprudencia donde concluye la carrera de abogado. Sin maestros se cultiva durante ocho años en las bibliotecas públicas, y adquiere así un vasto caudal de conocimientos científicos ampliados en gabinetes y laboratorios, conocimientos que le permiten sostener discusiones en sociedades científicas, liceos y escuelas nacionales. Lucha en Padierna contra la invasión norteamericana, y toma parte en el Congreso Constituyente de 1856 y 1857, y lo que, con palabra inflamada había predicado en discursos y cátedra, se convierte allí en ley. Se duele de que la Constitución de 1857 hubiese salido trunca, es decir, sin consignar todas las libertades y reformas fogosamente defendidas por él. Casi desesperó al verlas rechazadas como lo indican algunas de sus peroraciones, y planta abiertamente la culpa de este descalabro en los hombros de los tímidos, de los moderados, de los retrógrados. Juárez le dio el gran gusto de su vida, al expedir en Veracruz en 1859 las leyes de Reforma, síntesis de las aspiraciones del partido liberal (Monterde, 1975).

Ministro de Justicia y Fomento en el primer gabinete de Juárez, funda en Toluca el Instituto Literario, donde cuenta entre sus discípulos a Ignacio M. Altamirano. Después de realizar obras importantes como ministro de Justicia e Instrucción Pública, Ramírez, junto con otros miembros del gabinete, presentó su renuncia, con el fin de que Juárez formara un gabinete parlamentario, una vez celebradas las elecciones de las cuales salió presidente constitucional. Al sobrevenir la intervención francesa, combatió enérgicamente contra ella, hasta que se le castigó con el destierro a San Francisco, Calif., donde con la pluma siguió atacándola duramente. Hacia el ocaso del imperio, regresó a México, pero fue confinado a Yucatán. Alzado el destierro por las autoridades imperiales, Ramírez, con todos sus compañeros de ostracismo, vuelve a la capital donde permanece retraído y vigilado por la policía hasta el triunfo de la República en julio de 1867. Es elegido magistrado de la Suprema Corte de Justicia, a pesar de la oposición juarista, y sirvió en ese puesto, con integridad e independencia incomparables, hasta el triunfo de la revolución de Tuxtepec. Díaz lo llamó a formar parte de su gabinete como secretario de Estado y del despacho de

Justicia e Instrucción Pública. Durante este intervalo de poco menos de un año (noviembre 29 de 1876-mayo 7 de 1877), Ramírez dictó importantes providencias en educación y justicia. Luego se reincorporó a su labor en la Suprema Corte. La muerte de su esposa, acaecida en 1874, lo afectó mucho, y desencadenó un proceso de deterioro hasta su fallecimiento, ocurrido en julio 15 de 1879 (Altamirano, 1934, pp. x, xivi; xiviii, González Ramírez, 1967, pp. x, xxii, xxiv, xxx).

Llevó una vida agitada, reflejo del propio país, sin paz, sin tregua, en constante lucha por encontrarse a sí mismo y por hallar el auténtico camino de la patria (González Ramírez, 1967, p. x). Si en lo físico Ramírez presentaba características pronunciadamente indígenas, su pensamiento estaba teñido de hispanismo. Así lo demuestra su censura de íntimo contenido español, pues no hay pueblo en la tierra que se enjuicie con mayor severidad. Tomó su liberalismo de Francia, la nodriza de México, pero a través de España. En su preocupación por fortalecer la familia, núcleo social de tanto arraigo hispánico, se descubre el influjo español en su pensamiento. En él se verificó la peregrina fusión del escéptico y del visionario, del crítico demoledor y del eficaz reformador. Jurista y legislador, periodista y tribuno de encendido verbo, economista y sociólogo preocupado de las condiciones de los trabajadores, historiador nacional de profundos conocimientos, naturalista erudito y poeta de corte clásico y romántico contenido. Talento para escribir galanamente lo mismo que para formular planes de gobierno, educador de visión que comprende la quimera de una democracia compuesta por ignorantes. Y todavía tuvo tiempo para preocuparse de formar la Biblioteca Nacional, dotar de gabinetes y laboratorios a Minería y reunir en una rica galería de la escuela de Bellas Artes los cuadros de pintores mexicanos. Impulsó, además, los estudios de geología, geografía, biología y paleontología; enseñó, el primero, los métodos de la filosofía alemana de Georg W. F. Hegel y Jacob Moleschott (1822-1893) e introdujo a Spencer en México (Cfr. capítulo II y III).

Como educador y polígrafo, dice Monterde (1975, p. 14), sólo puede comparársele fuera del país, pero dentro de América con Domingo F. Sarmiento (1811-1888). Ramírez no fue un filósofo en el sentido que le atribuyeron sus coetáneos. Tampoco lo fue por haber legado un sistema de filosofía. Ni podía serlo, porque Ignacio Ramírez perteneció a la generación de la ilustración carente de ideas originales, pero poseedora de ideas atractivas; no era creadora sino propagandista. Fue un hombre de variadas aptitudes, honrado consigo mismo, que vivió y murió practicando las ideas y principios por los cuales luchaba.

3. IDEAS EDUCATIVAS DE IGNACIO RAMÍREZ

El parte del principio fundamental de la libertad de enseñanza: ‘‘Si todo hombre tiene derecho de hablar para emitir su pensamiento, todo hombre tiene derecho de escuchar a los que enseñan’’ (Ramírez, 1889, p. 56). Y defiende también la necesidad de la instrucción: ‘‘La instrucción es necesaria a todos los seres humanos; enaltece a la mujer y completa al hombre; sin ella, los derechos y obligaciones del ciudadano son un absurdo; sin ella, la multitud vive en odiosa y perpetua tutela’’ (Ramírez, 1889, p. 179). Discute las fuentes del conocimiento humano en su relación con el proceso escolar. Protesta en contra de la práctica escolar tan extendida de enseñar a los niños ‘‘palabras sin sentido’’, e insiste en que el vocabulario básico debe incluir sólo objetos fáciles de colocar en contacto con los sentidos, eco de la doctrina de Comenio: las palabras no deben aprenderse aparte de los objetos a los cuales se refieren. Juan Luis Vives (1492-1540), por su parte, habla de que se viola un principio primordial de la naturaleza, cuando no se usan palabras correspondientes a sensaciones positivas. Pestalozzi mismo reconoció que las impresiones sensoriales son el fundamento absoluto de todo conocimiento, principio lamentablemente ignorado en la instrucción de su país (Wilson, 1941, pp. 203-204). Ramírez insiste en doctrina tan digna de tomarse en cuenta, y ataca esa instrucción pública dispuesta a enseñar multitud de palabras sin ideas, reglas inútiles y falsas acerca del propio idioma, la jerigonza llamada metafísica, y a la postre nos quedamos en la ignorancia de nuestro propio cuerpo. Es una instrucción que nos conduce a cada paso al mundo de las hipótesis (Ramírez, 1889, p. 181).

Se plantea también la importante pregunta de qué debe aprender la juventud bajo la protección del gobierno. Y responde estableciendo tres ramos: el primero llamado gimnástico cuya enseñanza actúa directamente sobre los miembros u órganos para incitarlos a la acción y se atiene a una exacta imitación con la ayuda de reglas. Este ramo debe enseñarse a todos los seres humanos en la infancia y continuarse en la juventud. Comprende los idiomas vivos antes que los muertos; las lenguas de uso común antes que las de ornato; el canto, acompañado de la música; el manejo de las armas; el estudio práctico de los signos como la lectura, escritura, notas musicales, aritmética, álgebra, geometría. Todo esto debe ser simultáneo, poco cada día, pero todo, o por lo menos se formarán grupos de materias para proponerse alternadamente. Recomienda no fatigar al niño y hacerle provechosa la variedad (Ramírez, 1889, p. 168). Sugiere, con relación al dibujo, familiarizar al niño con las plantas y otros seres de la naturaleza,

con los instrumentos de las artes y con algunos aparatos científicos y, al mismo tiempo, con muchos términos técnicos muy pronto necesarios para el estudiante. Y añade una nota de cautela: no debe precipitarse la marcha de estos conocimientos, pues son fundamentales (Ramírez, 1889, p. 168).

Llama al segundo ramo de hechos consumados o históricos. En éstos la humanidad señala mejoras desconocidas a los siglos y pueblos envanecidos por su ciencia. Sería glorioso para México adelantarse en esta carrera y asentar la enseñanza histórica sobre la verdadera base, la clasificación de los hechos desnudos de las teorías y la clasificación de las teorías consideradas sólo como hechos. Respecto a los hechos del pasado, no pueden presentar sino uno de estos tres títulos para ser adoptados por la ciencia: su verdad, su belleza y su necesidad. Ahora bien, la verdad es el alma de la historia, la belleza el cuerpo de la literatura y la necesidad la vida del derecho. En la enseñanza de la historia débese proceder de lo conocido a lo desconocido, de lo propio a lo ajeno.

El tercer ramo, el científico, el más necesitado de empeño entre nosotros, consiste en multiplicar los gabinetes de historia natural y de física y los laboratorios de química para multiplicar y vulgarizar los experimentos, las bibliotecas para evitar que el estudio se dificulte por la falta de libros. Y observa agudamente: el encadenamiento de estos estudios no puede fijarse sino transitoriamente. Depende de los adelantos y revoluciones que ocurren diariamente en el mundo científico. Este ramo se compone de las ciencias cuyos elementos básicos son la observación y el cálculo, las ciencias positivas (Ramírez, 1889, pp. 167-170).

Previene en contra de un hecho frecuentemente ignorado y olvidado: ‘‘Entre las muchas ilusiones con que nos alimentamos, una de las más funestas es la que nace de suponer en nuestra patria una población homogénea’’ (González Ramírez, 1967, p. 44). En efecto, la multitud de subculturas entorpece en forma desesperante el progreso cultural del país. De ahí que se preocupe insistentemente por la educación del indígena. Por más democrático que sea Ramírez, todavía piensa en términos de una jerarquía social, al tratar de la instrucción para los niños destinados a ser obreros, artesanos, agricultores, soldados, mozos, con el fin de que cumplan los oficios señalados por las clases superiores (Wilson, 1941, p. 204). La instrucción primaria debe comprender algunos conocimientos científicos y otros, auxilio indispensable para las artes y oficios: lectura, escritura, dibujo, canto, ejercicios gimnásticos, un pequeño curso de matemáticas para comprender la física y la química, y los experimentos y nomenclaturas de estas ciencias que no debe ignorar el verdadero artesano; todo esto con uno

o dos oficios. Así, a la edad de 12 años, todo adolescente tendrá una carrera, los elementos para mejorarla y la capacitación para sentarse en los cuerpos electorales: habrá ciudadanos y madres de familia (Ramírez, 1889, p. 176). En la educación de los obreros, el gobierno tiene tres obligaciones: asegurarle techo, vestido y sustento y otros gastos necesarios para la instrucción; aplicación de los principios científicos a su oficio y dos a más lenguas, una de las cuales sea india. Las lenguas extranjeras son necesarias en los puertos, el maya en Yucatán y el azteca en Puebla. Y subraya la importancia de la ''instrucción del indígena, porque ella es la base de la verdadera educación pública'' (Ramírez, 1889, p. 182).

Se expresa elocuentemente de la mujer, y dice: "hemos afirmado que la instrucción de las mujeres debe ser igual a la de los hombres'' (Ramírez, 1889, p. 186). La instrucción de las mujeres es de importancia primordial: los primeros diez años de la vida humana pasan en poder de las madres, parientas y otras mujeres; en esa temprana edad mucho se aprende, y puede aprenderse mucho más; cuánta diferencia habría entre una niñez pasada entre mujeres instruidas y la actual infancia amamantada con miserables consejas (Ramírez, 1889, p. 189).

Por último, después de hacer una crítica de los libros de texto envejecidos y sin utilidad ninguna, tanto los de la época colonial como otros recientes en idiomas extranjeros, concluye con la imperiosa necesidad de que en México se publiquen no una vez sino continuamente obras elementales. Ni se espera que los particulares tomen la iniciativa. Y exclama: ''¡Libros, periódicos, cartillas, catecismo, mapas, estampas para el pueblo!'' Mientras esta necesidad no se cubra, siquiera a medias, no seremos de razón los mexicanos (Ramírez, 1889, p. 192). Se pronunció también en contra de los internados, y defendió la conveniencia de esperar la instrucción intelectual y la educación moral según el principio de la división del trabajo.

4. Undécimo ensayo educativo. La ley de abril 15 de 1861

Tres meses después del nombramiento de Ramírez (enero 21 de 1861-mayo 9 de 1861) se promulga el decreto del gobierno sobre el arreglo de la instrucción pública para el Distrito y Territorios Federales. La ley ordena que la instrucción primaria en el Distrito y Territorios Federales queda bajo la inspección del gobierno federal; se abrirán escuelas para niños de ambos sexos; se auxiliará con sus fondos las que sostengan las sociedades de beneficencia y las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios. El propio gobierno federal sostendrá en los

estados profesores de enseñanza elemental para niños y niñas de pueblos pequeños carentes de escuela. Además, se establece una escuela de sordomudos con reglamento especial.

La instrucción primaria elemental comprende:

CUADRO 21

Plan de 1861 (ambos sexos)

Currículo de primaria (Art. 4o.)

Lectura	Moral
Escritura	Lectura de leyes fundamentales
Aritmética	Canto
Gramática (elementos)	Sistema de pesas y medidas
Costura y bordado (niñas)	

(Dublán y Lozano, 1878, *9*, p. 150).

Las materias básicas no han cambiado. Desaparece el catecismo, como era obvio, y se añaden la moral, el sistema de pesas y medidas y canto. En 1857 el Ministerio de Fomento había ordenado que se usase el sistema métrico decimal en toda la república mexicana.

Desde 1823 hasta 1865 se registran ocho planes de estudio para primaria en los cuales se advierten las siguientes características: 1) las materias básicas eran: lectura, escritura, las cuatro operaciones fundamentales más lo esencial de aritmética, gramática y el catecismo religioso más el político (algo de civismo). Se añadieron más adelante historia sagrada, urbanidad, dibujo, pesas y medidas y canto. Como era natural, desde 1857 desaparecieron el catecismo religioso y la historia sagrada, y empieza la moral; 2) sólo una vez (1853) se menciona limitación de tiempo para la primaria, dos años y medio; 3) no aparece claramente diferenciado en la legislación que hubiese, como ocurrió desde 1867, un doble sistema de instrucción; el federal o nacional, dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y el municipal a cargo de los ayuntamientos. Las leyes hablaban simplemente de instrucción oficial sin hacer distinción entre escuelas municipales y federales; 4) el imperio de Maximiliano no llegó a elaborar un plan de primaria. Por tanto, se presume que ésta siguió rigiéndose por la ley de 1861.

Además, se crea un establecimiento de una instrucción primaria elemental y perfecta (escuela normal), dedicado a proporcionar profesores de primeras letras. El plan de estudios abraza las siguientes materias:

CUADRO 22

Plan de 1861

Currículo de normal para hombres (Art. 50o.)

Lectura
Escritura
Aritmética hasta los logaritmos
Geometría elemental
Geografía
Derecho internacional
Gramática general
Elementos de cronología e historia
Teneduría de libros en partida doble
Ejercicios de natación y de armas
Algún oficio
Lectura de la Constitución
Gramática castellana
Algebra hasta ecuaciones de segundo grado
Economía política con aplicación a los negocios del país
Higiene en sus relaciones con la moral
Dibujo lineal y de ornato
Inglés
Francés
Sistema legal de pesas y medidas
Canto

(Dublán y Lozano, 1878, 9, p. 150).

Este plan, que seguramente se aplicó, representa igualmente una enseñanza preparatoria con nueve materias iguales a ésta (currículo de normaI) útiles a las personas cuya ocupación no era el magisterio.

La ley establece, asimismo, un plantel de estudios preparatorios para la instrucción secundaria y escuelas especiales (profesionales), por supresión de la universidad. La escuela de estudios preparatorios impartirá:

CUADRO 23

Plan de 1861

Currículo de preparatoria (Art. 7o.)

Latín
Inglés
Italiano
Algebra
Física
Lógica
Griego
Alemán
Elementos de aritmética
Geometría
Ideología
Metafísica

Moral	Elementos de cosmografía
Geografía	Cronología
Economía política y estadística	Dibujo natural y lineal
Elementos de historia general y del país	Manejo de armas

(Dublán y Lozano, 1878, *9*, p. 151).

El plan de Ramírez con 20 materias sustituye francés, química, religión literatura, prosodia latina (útil sólo para hacer versos latinos que se construyen atendiendo a la cantidad de las sílabas, breves o largas, y no al número de éstas, al acento y la consonancia o asonancia como en castellano), uno de los cursos de historia y la gramática española por alemán, italiano, griego, economía política, dibujo, manejo de armas y un curso más de matemáticas. Las omisiones más sensibles eran química, francés, literatura y la gramática castellana. La religión obviamente tenía que desaparecer. Por lo demás, los dos planes se parecen bastante.

El colegio de San Juan de Letrán será sede de los estudios preparatorios. Se previene que las carreras de agricultura, artes, bellas artes y comercio no requieren estudios preparatorios. Las niñas tendrían su escuela secundaria, también por cuenta del gobierno, en los colegios de niñas y de las Vizcaínas, llamados en lo sucesivo ‘‘Colegio de Caridad’’ y ‘‘Colegio de la Paz’’ y con un plan de estudios que comprendía:

CUADRO 24

Plan de 1861

Currículo de normal para niñas (Art. 29o.)

Lectura	Aritmética
Lectura de la Constitución	Teneduría de libros
Sistema legal de pesas y medidas	Higiene en sus relaciones con la economía doméstica y con la moral
Geografía	Español
Dibujo de animales, flores y paisajes	Inglés
Francés	Costura y bordado
Italiano	Música y baile
Canto	Ejercicios gimnásticos
Declamación	
Jardinería	

Construcción de flores artificiales	Dorado de cuadros
Escritura	Composición de imprenta

(Dublán y Lozano, 1878, *9*, pp. 154-155).

El plan para las niñas suprimía el álgebra y la geometría y añadía asignaturas necesarias a las maestras como dibujo, canto, declamación, jardinería, higiene, costura y bordado, dorado de cuadros y ejercicios gimnásticos.

Del número 31 en adelante, se reglamentan los exámenes, y dignas de mención son las siguientes disposiciones: número 31, si no se aprueban los exámenes de las materias cursadas ese año, no podrá pasarse a los estudios del año siguiente. Dada la salvedad que se hace respecto de los idiomas, parece que bastaba reprobar cualquier materia, para no poder pasar el año. El número 36 indica que los estudios de una carrera, cursados en establecimientos particulares o bajo la dirección privada de un profesor, pueden convalidarse en cualquier establecimiento público sin cuyo requisito no podía obtenerse el título para ejercer la profesión a que se aspiraba. El número 41 ordena que se atienda con preferencia y eficacia la educación moral y urbana de los alumnos de modo que sean modelo en la sociedad. Se sugiere abrir cátedras nocturnas y dominicales para adultos en algunas escuelas oficiales y particulares. Se autoriza a las escuelas a enviar cada año a un estudiante a Europa.

Respecto de los maestros (números 52-56), se previene que las cátedras, en todos los planteles de enseñanza preparatoria y especial, se den por oposición, de acuerdo con los reglamentos respectivos. Los maestros deben pertenecer a la junta de cada colegio para disponer su gobierno interior y formar y enmendar sus reglamentos. Se establece también (número 53), norma de extraordinaria sagacidad, que el maestro componga cada año una memoria de la materia de su cátedra, con explicación de los adelantamientos de la ciencia hasta la fecha de la memoria; noticia de las obras de importancia publicadas aquí o en Europa; juicio estudiado de ellas y proposiciones de las mejoras que pueda tener la enseñanza de las materias de su cátedra y autores dignos de ser adoptados para el futuro ‘‘llevando en esta clase de informes la idea de que la enseñanza siga el progreso de los conocimientos humanos’’ (Juárez, 1972-1975, p. 347). Lástima que tan admirable y útil ordenación haya sido prácticamente desconocida y olvidada. Ella dispone el mecanismo no sólo de actualización de los conocimien-

tos sino del progreso de la metodología de la enseñanza en cada materia. Hasta aquí los puntos salientes de la ley (Juárez, 1972-1975, pp. 336-352).

5. El paréntesis del imperio: 1863-1867

El país todavía no descansaría de las convulsiones bélicas. Después de los tres años de la guerra de Reforma (1858-1861) el Congreso (julio 18) suspende, por falta de recursos, el pago de la deuda exterior de México. Inglaterra, Francia y España firman en Londres (octubre 31) un convenio por el cual se obligan a embargar a México y reclaman el pago del adeudo hasta su cumplimiento. Y para apoyar las palabras con las obras, desembarcan en Veracruz (enero de 1862) los ejércitos de la Alianza Tripartita. Las tropas de Francia emprenden enseguida su campaña por territorio nacional. Mientras tanto, en Europa se fraguaba la conspiración monárquica para entregar la corona de México a Maximiliano (1863). La Junta conservadora viaja a Miramar para ofrecerle el trono al archiduque Maximiliano de Habsburgo (3 de octubre de 1863). Maximiliano había recibido, junto con su hermano Francisco José, el futuro emperador del imperio austro-húngaro, una esmerada educación tutorial a cargo del alemán, conde Bombelles. Durante 32 horas a la semana estudiaban instrucción religiosa, alemán, escritura, geografía, historia, francés, húngaro, bohemio y dibujo. Con el paso de los años llegaron a consagrar hasta 55 horas a su formación y añadieron, a las materias citadas, contaduría, leyes, tecnología, italiano, polaco, estudios militares y diplomacia. Maximiliano viajó desde pequeño, le encantaba hacerlo, y así estuvo en contacto con otras mentalidades y otros estilos de vida en la inquieta Europa del pasado siglo.

De sus comentarios de viajes se desprende una actitud de desagrado por las medidas autoritarias y, por ende, un espíritu de apertura, resultado del influjo francés de su formación. Tal actitud liberal le acarreó conflictos con Francisco José (Hyde, 1946, pp. 9-59).

La pareja imperial, Maximiliano y Carlota (1840-1927), llega a Veracruz. Juárez, obligado a huir por las tropas francesas, establece su gobierno republicano en Paso del Norte y trata de rehacerse para afrontar los ejércitos imperiales.

Una vez llegado a la capital (junio 12 de 1864), Maximiliano, que tenía pasión por las ideas liberales, organizó su gobierno sobre estas bases, y decepcionó en gran manera a los conservadores, sus patronos, quienes lo habían traído a México para la defensa y propagación de sus propios intereses. Por el contrario, Maximiliano confirmó las leyes juaristas adver-

sas al bando conservador: la nacionalización de los bienes eclesiásticos, el registro civil de matrimonios y nacimientos, la secularización de los cementerios, la libertad de cultos, la secularización de hospitales y establecimientos de beneficencia. ¿Gesto amistoso para congraciarse con los liberales, o decisión basada en convicciones personales? No lo sabemos a carta cabal. Tal vez, como suele suceder en las motivaciones humanas, una mezcla de ambas.

Las ideas de Maximiliano relativas a la educación en México se encuentran consignadas en una carta de junio 11 de 1865 a Manuel Siliceo, (?-1875), su ministro de Instrucción Pública y Cultos (Cfr. Apéndice 9). El emperador partía del principio sólido y evidente de que urgía organizar la instrucción pública, y apuntaba sus características: accesible a todos, pública y gratuita, al menos la elemental. Consecuentemente con los principios liberales, prohibía en forma categórica la injerencia de la iglesia en la educación pública. Deslizaba en el escrito la reflexión de que, mientras menos se mezclase la religión en cuestiones del Estado, todos saldrían ganando. La iglesia se limitará a impartir la enseña seminarística a los sacerdotes y, en todo caso, la instrucción religiosa a los fieles *(Diario del Imperio*, junio 14 de 1865). Asimismo, se ordenaba la formación de escuelas normales servidas por los mejores maestros del país, y se establecían escuelas secundarias cuya atención debía enfocarse al estudio de las lenguas vivas y de las ciencias naturales. La filosofía recibía una recomendación especial del emperador por sus méritos intrínsecos para ejercitar la inteligencia, enseñar al hombre a conocerse a sí mismo y reconocer el orden moral de la sociedad, como una consecuencia emanada del estudio de sí mismo. O'Gorman (1960, p. 169) señala, a propósito de esta carta, que las ideas contenidas en ella, salvo el punto de la enseñanza religiosa, serían defendidas por los liberales del porfirismo.

Leída la carta del emperador, procedió Siliceo a contestar a Maximiliano. El ministro de Instrucción Pública y Cultos formula un duro juicio centrado en los defectos de la enseñanza en el periodo colonial, y llega a afirmar que el objetivo de dicha enseñanza era conservar en la ignorancia a las clases populares (*Diario del Imperio*, julio 18 de 1865).

Obviamente, el informe Siliceo encendió de indignación a algunos miembros del grupo conservador, y halló en Manuel Castellanos un defensor de la obra de España en México. Acusa Castellanos al ministro de Maximiliano de desconocer la historia de su país y de ofender la memoria de España. Afirma que los españoles habían puesto todo su empeño en hacer de los indígenas seres ‘‘laboriosos, sociables y útiles a la sociedad y a su

propio engrandecimiento'', pero que si no lo habían logrado se debía a que ''la raza india ha sido indolente, apática, inerte para el progreso intelectual'' (Arrangoiz, 1865, pp. 67-104).

Poco después aparecía en el *Diario del Imperio* (octubre 10 de 1865), un parte oficial con la aceptación imperial de la renuncia de Siliceo al Ministerio de Instrucción Pública y Cultos y el nombramiento de Francisco Artigas para la vacante. El emperador cuenta con que el nuevo ministro sabrá desarrollar el programa contenido en la carta dirigida a su antecesor.

Antes de publicar un plan general de instrucción pública, Maximiliano expidió un parte oficial acerca de la obligatoriedad de la instrucción primaria. Las autoridades políticas y municipales deben cuidar, por todos los medios posibles, que los padres de familia manden a sus hijos a las escuelas, desde los cinco hasta los 15 años. El descuido se multa con un real o un peso según las circunstancias del caso. Será preciso que los preceptores notifiquen a las autoridades a los alumnos faltantes. Se ordena también que los preceptores de las cabeceras de distrito o municipalidad organicen academias los sábados y días feriados entre semana para los preceptores de pueblos y haciendas con el objeto de uniformar el método de enseñanza y proponer y adoptar en ella los medios que la experiencia tenga acreditados para lograr un adelanto rápido y sólido. Se exhorta a los subprefectos y alcaldes, sin perjuicio de que las juntas locales de instrucción pública visiten los establecimientos, a que hagan a menudo visitas para cerciorarse de los adelantos de los alumnos, de la regularidad de la distribución y del trato que los preceptores den a los discípulos con dulzura y buenas maneras propias de su delicado ministerio. Las autoridades locales vigilarán que los preceptores asistan puntualmente a los planteles y observen buena conducta y moralidad *(Diario del Imperio,* julio 15 de 1865).[4]

El precepto de la instrucción obligatoria dio pie a un artículo en la*France,* periódico de París, reproducido aquél en el *Diario del Imperio* (octubre 19 de 1865). Alaba la determinación de Maximiliano por ser la instrucción una de las necesidades imperiosas de la vida de los pueblos civilizados y señala que en casos como el de México, donde la ignorancia ha sido la constante compañera de la anarquía, son necesarias estas providencias administrativas (*La Nación,* septiembre 6 de 1865).

La Nación (diciembre 9 de 1865) alude a su vez al mismo precepto y apunta la apremiante necesidad de impartir enseñanza moral, si se hace obligatoria la instrucción. De otra suerte ésta se convertiría en un peligro

[4] El imperio no llegó a elaborar un plan de primaria. Por tanto, se presume que ésta siguió rigiéndose por el plan elaborado por el ministro Ramírez (Cfr. *supra,* pp. 181 y S.).

para la sociedad. En todo plan de instrucción bien concebido es necesario que se guarde perfecta armonía entre las leyes del desarrollo físico e intelectual del hombre y las condiciones morales del mismo, sin permitir ningún quebranto en la continuidad respecto de los estudios. Se sugiere dividir la instrucción pública en: 1) primaria rudimentaria; 2) primaria complementaria; 3) secundaria elemental; 4) secundaria superior; 5) profesional. Es preciso que la rudimentaria se dé en todas partes; la complementaria en municipalidades con más de 2 000 habitantes; la secundaria elemental en las cabeceras de partido [sic]; la secundaria superior en las capitales de los departamentos y la profesional en los grandes centros de población como México, Guadalajara, San Luis Potosí y Oaxaca. Por vez primera aparece la división entre secundaria elemental y superior que se repetiría en la segunda década del siglo XX.

La Nación (diciembre 19 de 1865) demuestra la relación íntima entre el precepto de obligatoriedad de la instrucción y la gratuidad de la misma, pues, si el gobierno impone la obligación de ilustrarse, debe dar simultáneamente el medio adecuado a los padres carentes de recursos. Del mismo modo que acude a las necesidades de los menesterosos con hospitales y hospicios, así ha de atender a su necesidad de instrucción. De donde se deduce que el gobierno ha de ofrecer instrucción y dejar a los padres libertad respecto del colegio para sus hijos. De otra suerte se anularía el principio de la libertad de enseñanza. La obligatoriedad de la enseñanza no implica que sea igualmente gratuita a los pobres y a los ricos.

La libertad de enseñanza recibe atención cuidadosa por parte de *La Nación* (diciembre 24 de 1865). Se distingue entre la libertad sin límites o anarquía moral en la instrucción pública y la autoridad absoluta del Estado equivalente a un monopolio educativo en la enseñanza de la niñez y juventud. La acción del gobierno debe ejercerse por un cuerpo representante de aquél en la enseñanza nacional, con un plan uniforme y requisitos convenientes. El diario previene en contra del peligro, registrado en algunos países, donde el gobierno ha orientado la educación pública más a favorecer sus designios políticos que a servir las verdaderas necesidades del pueblo. Y termina con una sabia consideración: así pues, al lado del derecho de los padres de familia para dar a sus hijos la educación que prefieran, al lado de la libertad de enseñanza bien entendida y custodiada con amplias garantías, siempre y cuando cumpla con los requisitos que se establezcan, se encuentra, en esfera superior, el derecho del Estado de establecer la enseñanza nacional y de vigilar la instrucción pública y privada en todos los establecimientos de educación.

Si el gobierno diese gratuitamente toda la instrucción, la libertad de enseñanza sería ilusoria, pues éste ejercería un verdadero monopolio, y la nación perdería los beneficios de la sana competencia.

En diciembre 19 de 1865 Francisco Artigas, ministro de Instrucción Pública y Cultos dirigió una carta a Maximiliano (*Diario del Imperio,* enero 15 de 1866), para presentarle la ley de instrucción pública relativa a la secundaria, la más necesitada de reformas radicales, pues sin ella no queda completa la instrucción superior. Ni esta última ni la primera se tratan tan prolijamente. Ambas necesitan una ley especial. La ley de próxima promulgación se ajusta a los principios de la carta de Maximiliano de 14 de julio del mismo año. Se ha sancionado que la instrucción primaria sea obligatoria y gratuita y a cargo de los ayuntamientos. En la secundaria se han introducido reformas radicales y se la ha distinguido de la primaria y de la enseñanza superior. El emperador ha recomendado las lenguas clásicas y vivas y las ciencias naturales. No se han impuesto como obligatorios todos los estudios por las siguientes razones: 1) no abandonar la práctica de un reducido número de materias en cada año escolar; 2) no estudiar profundamente cada materia, tarea propia de estudios superiores. En cambio, se ha preferido el estudio simultáneo de varias materias amagado de algunas dificultades que se allanarán en poco tiempo.

La instrucción religiosa es componente del todo que forma el plan. La filosofía, recomendada por el emperador, se ha retrasado para los últimos años. Antes se les impartía a niños recién salidos de primaria, incapaces, a todas luces, de entenderla. Artigas comenta que el obstáculo mayor de la instrucción pública es la escasez de buenos profesores, deficiencia nacida de diversas fuentes: 1) los mezquinos sueldos, aptísimos para ahuyentar a los candidatos mejores; 2) los vaivenes políticos con la honda e hiriente división producida en las mismas filas magisteriales hasta el grado de haber influido en el cambio completo de grupos de maestros sin miramientos de su excelencia. El ministro culpa también la clausura impuesta a los alumnos de los internados como responsable en aquéllos de la falta de conocimiento de la vida y de su escaso desarrollo social. La nueva ley prescribe la abolición de la clausura y la prohíbe a todos los alumnos de 18 años cumplidos. Se conservará para los que no han llegado a esa edad.

6. La ley de instrucción pública de diciembre 27 de 1865 (duodécimo ensayo)

El esbozo de un plan de instrucción pública adquirió fisonomía propia en la ley de diciembre 27 de 1865 y su reglamento, que instituye las diferentes clases de instrucción pública: primaria, secundaria, superior de facultades y los estudios especiales. La primaria comprende: principios de religión, urbanidad, lectura, caligrafía, aritmética, conocimientos generales del sistema métrico decimal y del que se ha usado comúnmente en la nación y gramática castellana. Se reseñan en seguida las características de la enseñanza primaria: *obligatoria*, con la prescripción a las autoridades locales de vigilar que los niños concurran a la escuela; *gratuita* para los que no pueden pagar la cuota mensual de un peso. Las escuelas primarias públicas están bajo la inmediata vigilancia de los ayuntamientos y del ministro de Instrucción Pública por medio de los prefectos.

Respecto de la enseñanza secundaria, el decreto determina su finalidad: sirve de preparación para los estudios mayores en los términos establecidos por la ley. Sólo pueden recibirla los alumnos que acrediten, por medio de un examen o certificado expedido por persona legalmente autorizada, estar bien instruidos en todos los ramos de la instrucción primaria. Sin embargo, el certificado deja en pie el derecho del director del liceo de sujetar a examen a quien pretenda matricularse en aquél, y el impedirle la entrada si no manifiesta la suficiencia requerida. El plan de estudios de la secundaria asigna siete u ocho años en establecimientos públicos o privados, y comprende las siguientes materias:

CUADRO 25

Plan de 1865

Currículo de preparatoria (Art. 7o.)

Lengua castellana y su literatura	Lengua latina y su literatura
Historia y geografía	Lengua griega y su literatura
Lógica	Matemáticas
Francés	Metafísica y filosofía moral
Inglés	Dibujo
Caligrafía	Taquigrafía
Historia de la literatura general	Tecnología
Teneduría de libros	

(Talavera, 1973, *2*, pp. 138-139).

Sorprende que el plan de 1865 atienda más al castellano (olvidado por Ramírez), suprima la física y cosmografía lo mismo que la ideología, la economía política e introduzca tecnología (ignoramos el contenido) y teneduría de libros junto con taquigrafía y caligrafía de mero adorno. El plan es más humanístico que científico. El francés obviamente vuelve a aparecer.

Se impone aquí un breve comentario a la preparatoria anterior a Barreda: 1) comienza con 11 materias, tres de filosofía (metafísica, lógica y ética), tres de ciencias (matemáticas, física y química), otros cursos de humanidades y uno de civismo, no había español; 2) no se advierte mayor discrepancia entre los planes de los gobiernos conservadores o liberales, el de Gómez Farías (1833) suprimió las ciencias; 3) de 1854 a 1865 la comparación favorece al de Lares que introduce física, química, cosmografía y matemáticas y atiende al castellano y la historia.

La ley de 1865 reconoce diferentes clases de establecimientos de instrucción secundaria: públicos sostenidos con fondos del Estado o con rentas destinadas a la instrucción pública, y privados, con rentas de particulares, sociedades o corporaciones. Los estudios realizados en estos últimos serán válidos por incorporación a establecimientos públicos. No puede abrirse un establecimiento privado sin autorización previa del ministro de Instrucción Pública y previa presentación del programa de estudios, designación del local, lista de profesores con el director e indicación de las materias impartidas por cada uno. Los establecimientos privados aún no incorporados quedan bajo la vigilancia de un inspector de Instrucción Pública, y el gobierno podrá retirar la incorporación cuando lo estime conveniente. Podrá asimismo mandar suspender o cerrar cualquier establecimiento privado.

Se distinguen dos tipos de establecimientos públicos e incorporados de instrucción secundaria; liceos para los cuatro primeros años y colegios literarios o colegios de artes para los restantes. En los liceos se dará una instrucción adecuada, en cuanto sea posible, a todos los estados y condiciones y preparatoria a los estudios mayores. Los colegios literarios preparan para los estudios en facultades de derecho, medicina o filosofía y por esta razón deben fundarse principalmente en el estudio de las lenguas antiguas. Los colegios de artes preparan para las carreras prácticas y los estudios especiales. Por tanto, se suprime en ellos el estudio de las lenguas antiguas, y se reemplaza por las ciencias exactas y naturales y por el ejercicio de las artes útiles para los que elijan una carrera práctica. Los establecimientos públicos completos constan de un liceo y un colegio y los dos juntos formarán un todo indivisible, estarán bajo una dirección común, y un mismo

profesor podrá ejercer funciones en ambos. Nunca podrá haber un colegio sin liceo. Este y el colegio literario se compondrán cada uno de cuatro clases a lo largo de un año; el colegio de artes tendrá sólo tres anuales igualmente. Se prohíbe que ningún establecimiento privado lleve en adelante el nombre de liceo, colegio o academia.

Se legisla también que las lecciones deberán ser orales fundadas en textos aprobados por el gobierno, aunque no se exigirá que sea el mismo. Contendrán todo lo que deben saber los estudiantes. En caso de deficiencia del texto, el maestro deberá suplir lo que falte. Todos los alumnos deberán hacer por escrito, fuera de las horas de clase, trabajos relativos a las materias que estudien, ora traducciones en el caso de lenguas, ora composiciones libres o con temas asignados por el profesor, ora solución de problemas matemáticos, ora composiciones sobre física, filosofía, historia y geografía. El maestro corregirá dichos trabajos.

Reconoce también la ley dos tipos de alumnos: internos que viven en los establecimientos, y externos que moran en sus casas o en las de sus tutores. Los internos son pensionistas *particulares* o *municipales* según los sostengan los padres o tutores, o tengan una beca; municipales, aquellos a quienes sus respectivas municipalidades cubren la pensión. Y éstas (si son de 5 000 o más almas) deben enviar un estudiante de entre los más aprovechados al liceo, con preferencia, en igualdad de condiciones, por el huérfano, el más pobre o aquel cuyos padres hayan prestado más servicios a la municipalidad. Los artículos siguientes regulan este punto minuciosamente, y establecen que sólo en los liceos y colegios se admitirán alumnos internos y menores de 17 años cumplidos. En las escuelas de facultades y estudios especiales se cerrará la cláusula desde el 1o. de enero de 1866 en la capital y los departamentos. Luego se habla del importe de las becas, qué hacer en caso de abusos, las cuotas que rigen tanto en establecimientos públicos como en los privados.

Se reglamenta también la matrícula (Arts. 50o. al 59o.), su tiempo, sus tipos, la cuota de la misma y la necesidad de un certificado al separarse de un plantel para ser recibido en otros. En seguida (Arts. 60o. al 63o.) se habla de la disciplina exterior basada en la moralidad, la necesidad de estrecha cooperación entre padres, profesores y directores en este punto, rasgo de modernidad digno de encomio, y se insiste en que los tutores, cuando los haya, cumplan con su deber, informen a la dirección de su tutela, y en caso de incumplimiento de su cargo, se avise a los padres del estudiante. Luego se legisla sobre faltas de asistencia y castigos. Perdida una cuarta

parte de las lecciones, el estudiante queda sin derecho a examen en materias experimentales; en las otras, con la tercera parte de faltas.

De los artículos 68o. al 71o. se trata de las calificaciones mensuales en conducta, aplicación y aprovechamiento con nota especial de las faltas de asistencia, si las hubiese habido. Aquéllas deberán ir firmadas por el profesor y director y devueltas por el estudiante con la firma de enterado del padre o tutor. El resultado de las calificaciones determinará el lugar de cada alumno en clase.

El tema de los profesores abarca 15 artículos (Arts. 72o. a 87o.). Se reseñan sus características: buena conducta, aptitud de enseñar y conocimiento "perfecto" de la ciencia que profesan. Se subraya que el profesorado constituye una carrera honorífica. El profesor deberá probar su aptitud para desempeñar tales funciones por un examen riguroso determinado en ley especial. Los profesores de los liceos y colegios se elegirán de entre los que hubieren ya servido con mayor aprovechamiento y desprendimiento, los provisionales servirán tres años (desde enero 1o. de 1866), y al término de los mismos, sustentarán un examen cuyo resultado determinará su contratación o remoción. Se reserva al mismo emperador, a proposición del Consejo de Instrucción Pública, el nombramiento de los profesores de cátedras no enseñadas hasta ahora en los colegios nacionales.

Se señalan las obligaciones de los profesores: guardar y hacer guardar las leyes y reglamentos fundamentales en la instrucción pública y los especiales del plantel en que presten sus servicios con sujeción a las órdenes que les comunique el director; asistir con puntualidad a sus cátedras, funciones literarias, sesiones de las juntas de que forman parte y demás actos prescritos por la ley; explicar con toda claridad y precisión las materias de su cátedra, en el orden establecido por leyes y reglamentos de suerte que un mes antes del fin del curso hayan explicado su materia. Se habla de su obligación de asistir a sus clases, y de las licencias. Se reseñan las prerrogativas de los profesores: estar exentos del servicio militar y de cargos concejiles; no ser destituidos sino por el gobierno, con causa justa y oído el Consejo de Instrucción Pública; no estar obligados a impartir más de 28 lecciones semanarias, excepto en casos de necesidad de suplir a algún otro profesor y, entonces, con la consiguiente remuneración especial. Prescribe luego las normas de los sueldos, atiende a la carestía de la vida en algunos sitios, y establece la necesidad de aumentos proporcionados.

Señala el número de profesores por liceo (seis) y otros tantos por colegio, de los cuales uno será el director. A éste se le prescribe la obligación de dar clases, ocho a diez lecciones semanales, y él corre con la tarea de repartir

las materias. Se ordena que ningún profesor enseñe todas las materias propias de una sola clase, ni se excuse de impartir aquellas en las que fue aprobado. Por clase se entiende, en un liceo o colegio, la totalidad de las materias estudiadas en cada uno de los años. Se recomienda que se encarguen a cada profesor materias análogas como lengua española y latina, matemáticas y mecánica, etcétera.

Se describen los elementos de un plan de estudios; repartición de materias entre los profesores, designación de horarios y libros de texto. El plan de estudios debe ser aprobado cada año por el Ministerio de Instrucción Pública y Cultos. Se ordena que se nombre un inspector para cada una de las clases (el profesor que tenga el mayor número de lecciones), cuya misión será representar a la clase entera ante el director, padres y tutores. Sus obligaciones y atribuciones son: acordar con sus colegas la repartición y graduación del trabajo de los alumnos, recibir de éstos noticias semanarias en los liceos, y quincenales en los colegios, sobre el aprovechamiento y conducta de los alumnos, recoger las calificaciones mensuales de los alumnos y firmarlas, previa conferencia con los otros profesores de la clase. Respecto de los alumnos, representará la autoridad del colegio; recibirá las solicitudes de licencia y excusas por las faltas de asistencia, investigará los adelantos; hará las reprensiones y dictará los castigos, se comunicará con padres y tutores con el fin de concertar las providencias más oportunas para el aprovechamiento de los alumnos.

De los artículos 88o. al 93o. se trata de los directores: sus facultades, sus obligaciones, minuciosamente descritas, el tipo de libros que debe llevar (se reseñan nueve) y sus emolumentos. Luego se habla de las juntas de profesores (94o. a 101o.) (con voto deliberativo) y en los negocios determinados por la ley (decisivo): sus miembros, los asuntos; el plan de estudios, su procedimiento; la obligación de enviar un informe al Consejo de Instrucción Pública y otros medios para el buen funcionamiento del colegio. Nada se escapó al autor o autores de estos preceptos idóneos en verdad en el campo de la educación.

Es digno de mencionarse que no sólo el director sino todos los profesores gozan del derecho de proponer a discusión los asuntos que afecten el adelanto de la instrucción pública y el progreso de la institución y condición de los alumnos. Se prescribe, por último, la práctica de enviar al Consejo de Instrucción Pública el original de las actas adecuadamente fechadas.

De los artículos l02o. al l07o. se habla de las colecciones y la biblioteca, y se ordena que todos los colegios estén provistos de los aparatos, instrumentos y colecciones adecuadas de ejemplares para las clases experimen-

tales. El director debe estar atento a este aspecto o informar oportunamente al Consejo de lo que faltare. Los gabinetes de física, mineralogía y zoología estarán a cargo del titular de la materia. Habrá, asimismo, una colección de mapas. Finalmente, se indica que en todo colegio o liceo deberá haber una biblioteca en proceso siempre de enriquecimiento. La biblioteca tendrá dos secciones, una reservada a los profesores, otra para uso de los estudiantes.

A lo largo de 167 artículos (Talavera, 1973, *2*, pp. 137-163), la ley discurre acerca de los aspectos fundamentales del proceso educativo: sus clases, los distintos tipos de instituciones educativas, públicas e incorporadas, las obras de texto y el método (activo); clases de alumnos, su matrícula, la disciplina, la asistencia a clases, las notas, los profesores, las juntas de directores y las colecciones y bibliotecas. Nada escapa al legislador. Lástima que proyecto tan bien pensado y tan complejo haya tenido vida tan efímera. En efecto, en el siguiente año comienza el ocaso del imperio con la retirada de los franceses por los conflictos europeos de Napoleón III, la situación económica de México y el apoyo de los norteamericanos a los republicanos. El desenlace tuvo lugar en Querétaro (mayo 15 de 1867) con la toma de la ciudad por Escobedo y el subsiguiente fusilamiento de Maximiliano, Miramón y Mejía en junio 19 del mismo año.

La entrada triunfal de Juárez en la capital, julio 15 de 1867, consumó la desaparición del imperio con el restablecimiento de la República Federal Liberal. El imperio pudo parecer un paréntesis en lo político y social. Lo fue también en el ámbito de la educación.

Aquí concluye la etapa de preparación con los ensayos educativos de abril 15 de 1861 (el undécimo) –de suma importancia, pues determinó que la instrucción primaria quedara bajo la inspección del gobierno federal y éste abriera escuelas de ambos sexos– es decir, estableció la instrucción estatal u oficial, y el de 1865 (duodécimo), el cual subrayó asimismo el papel activo del Estado en la educación y aportó estimables elementos pedagógicos.

TERCERA PARTE

LA CONSOLIDACION

CAPÍTULO VIII

EL REGRESO DE JUAREZ
Y SU OBRA EDUCATIVA

1. PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN LIBERAL: CAMBIOS Y LOGROS

A partir de la República restaurada, el país entra en una época de paz y progreso. En el ámbito educativo se inicia la etapa de consolidación con 19 planes educativos.

México inicia una segunda etapa de su vida independiente, caracterizada por una forma estable de gobierno, la República Federal, emanada de la Constitución de 1857 y vigente hasta 1917. Cincuenta años en total con una tregua de paz de 30 años, los periodos presidenciales del general Díaz, años de dictadura, es decir, de gobierno que simulaba guardar las formas constitucionales. González dice del gobierno de Juárez:

> La jefatura que tomó en sus manos la patria en 1867 se propuso reformarla en los órdenes político, social, económico y cultural conforme a ciertas ideas abstractas y a un modelo concreto: Norteamérica. Los nuevos responsables de los destinos de la sociedad mexicana no sólo lo pensaron, lo dijeron: ''Norteamérica... tiene que ser nuestra guía'' (1977, p. 179).

Diversos obstáculos atentaban contra las intenciones liberales de reconstruir la nación. La tendencia a la anarquía seguía rampante como lo demuestran cuatro insurrecciones entre 1868 y 1872 contra el gobierno federal y otras tantas en los mismos estados contra los gobernadores. Esta anarquía, mortal enemigo de la paz, arrancaba de tres vicios nacionales hondamente arraigados: 1) la ambición política de los militares desconocedores de otro modo de satisfacerla si no era por las armas; 2) el bandidaje, profesión adquirida a la sombra de la guerra y del anonimato, su condición natural, no exenta de la satisfacción de aventura y 3) las presiones de

autonomía difíciles de acallar de grupos y regiones, empeñados en oponerse a una unidad nacional carente de ganancias tangibles (González, 1977, p. 180). El *indiferentismo* político de la gran masa hacía nugatoria la vida democrática del país, al grado que:

> Los hechos políticos de entonces jamás emanaron de la mayoría. Es innegable que aquél fue un gobierno para el pueblo pero no del pueblo y por el pueblo. Quizá se le pueda llamar dictadura ilustrada, aunque menos dura y más luminosa que la de finales de la era colonial (González, 1977, p. 183).

Además, la bancarrota de la hacienda pública con un adeudo de 450 millones de pesos que, aunque reducidos por Iglesias a 84, hacía imposible no ya emprender las obras urgentes demandadas por la modernidad, sino ni siquiera cumplir con los compromisos ineludibles del Estado. Por otra parte, la sucesión de campañas bélicas, con la consiguiente destrucción de bienes, había empobrecido considerablemente a la población.

La administración juarista, reelegida en septiembre 22 de 1867, se dedicó con ahínco ejemplar a pacificar el país con la represión férrea de la violencia anárquica; a vigorizar la hacienda pública y a multiplicar el esfuerzo para mejorar las condiciones de vida de los mexicanos; a favorecer la inmigración para frenar la disminución de la población diezmada por las guerras, las enfermedades endémicas –paludismo y pulmonía– y las epidemias de vómito y viruela y promover las libertades de asociación y trabajo, de acuerdo con los principios liberales. Se combatió el aislamiento de tan pocos habitantes en un territorio tan inmenso y montañoso con la construcción de líneas telegráficas, vías férreas y caminos, y se trató, con el señuelo de ventajas económicas, de atraer capitales para poder iniciar la obra titánica de la reconstrucción. Además de todas estas preocupaciones, el gobierno de Juárez se esforzó en redondear los intentos de reforma educativa de 1861, en vísperas de la intervención (Vázquez, 1967, pp. 201-202). El programa liberal del imperio les allanaba el camino; pero era necesario asegurar el triunfo político logrado, con un cambio en las conciencias de los ciudadanos, tarea ardua y sólo posible por un medio único: la educación. Por eso, poco después del triunfo de la República, Juárez nombraba una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción.

Desgraciadamente, una serie de dudas sobre esta comisión se encuentra sin resolver por la dispersión de los archivos de la desaparecida Secretaría de Justicia. Parece, según escribe Lemoine (1970, p. 18) que la comisión se instalaría entre fines de agosto y principios de septiembre, integrada por los hermanos Díaz Covarrubias (el ingeniero Francisco y el licenciado José),

los doctores Pedro Contreras Elizalde e Ignacio Alvarado (uno a punto de convertirse en yerno de Juárez y el otro, su médico de cabecera) y el licenciado Eulalio M. Ortega, defensor de los jefes imperialistas apresados en Querétaro. Además, Leopoldo Río de la Loza (1807-1876), ilustre químico, el licenciado Agustín Bazán y Cervantes, colaborador de Martínez de Castro (1825-1880) en la Secretaría de Justicia y futuro maestro de la preparatoria, el licenciado Antonio Tagle, último director del Colegio de San Ildefonso y primero de la nueva escuela de jurisprudencia y el doctor Alfonso Herrera (1838-1901) joven y sabio naturalista. Barreda tardó un mes aproximadamente en sumarse a la comisión, pero su presencia fue de gran importancia desde su entrada. Aceleró y afinó los trabajos iniciales, le imprimió el ideario positivista –común denominador del grupo– y el sentido práctico y adaptable a la realidad mexicana. Con destreza consumada, condujo los debates por el sendero ideológico que la comisión se había trazado, hasta la creación de la preparatoria. De ahí que se le atribuyera casi por entero la paternidad del proyecto, y se hablara de la ‘‘ley Barreda’’.

Poco después de haber alcanzado celebridad por la *Oración Cívica* (septiembre 16 de 1867), Barreda fue elegido diputado al cuarto Congreso constitucional, además de ser designado médico de cabecera de Juárez, honor compartido con Ignacio Alvarado. Barreda se había casado con Adela Díaz Covarrubias, hermana de Francisco y José, y no es aventurado pensar que esta circunstancia facilitaría su relación con Juárez. Lemoine (1970, p. 18) niega que Barreda haya sido el presidente de la comisión, y cree que lo fue Pedro Contreras Elizalde, amigo íntimo y futuro familiar político del presidente Juárez, positivista convencido y jefe (desde julio de 1867) de la sección de Instrucción Pública del Ministerio de Justicia [sic], coordinadora de las tareas de la comisión. Nada puede afirmarse de ésta con seguridad por desconocerse hasta el presente las minutas, y las actas de las reuniones.

Con la pacificación del país la opinión pública comenzó a subrayar la importancia de la obligatoriedad de la instrucción. Sería mejor que los padres llenaran su deber de educar a sus hijos sin necesidad de intervención de la autoridad. Alfredo Chavero autor del artículo (*El Siglo XIX,* septiembre 17 de 1867) sostiene que es justo y posible hacer obligatoria y gratuita la instrucción pública. A la objeción de los economistas de que el gobierno intervenga lo menos posible en los negocios privados, el autor responde que la educación no es asunto privado. Además, el gobierno no sólo tiene el derecho sino la obligación indeclinable de hacer cumplir a todos los conciudadanos sus deberes y de proteger los derechos de los débiles. Respecto de la posibilidad de hacer obligatoria la instrucción, menciona los

ejemplos de países donde se ha implantado. Todos son prósperos y pacíficos como puede comprobarse en varios estados como Holanda, Norteamérica, Prusia y Suiza.

Un proyecto de una escuela de artes presentado por Juan Díaz de las Cuevas (*El Siglo XIX,* septiembre 25 y 26 y octubre 4 de 1867) suscita los siguientes comentarios. Primero, en esa escuela no debe enseñarse religión, pues un gobierno laico no tiene facultad para encargarse de propagar ninguna religión; no debe enseñarse únicamente francés, sino inglés también, ya por los adelantos de Inglaterra y Norteamérica, ya por ser muy útil el conocimiento del idioma de la vecina república. Es mejor acortar el tiempo propuesto por el autor del proyecto, nueve años. Se recomienda asimismo que los jóvenes no vivan encerrados 12 o menos años estudiando para hacerse hombres. Se juzga que debe adoptarse un medio que concilie la educación con el roce social para que los alumnos adquieran no sólo los conocimientos de un arte u oficio sino la suavidad de carácter, de maneras, y la rectitud de juicio por el trato con sus semejantes. El autor expresa su deseo de que se realice plan tan importante.

2. LA LEGISLACIÓN DE DICIEMBRE 2 DE 1867 (LEY BARREDA) Y SU REGLAMENTO (ENERO 24 DE 1868)

A un mes escaso de su confirmación popular (2 de noviembre de 1867), para el periodo de 1867 a 1871, el presidente Juárez promulgó la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal, resultado de la concienzuda labor de la comisión arriba citada. O'Gorman (1960, p. 171) comenta a este propósito:

> El programa liberal del gobierno conservador imperial dejó el campo despejado a los liberales. Lo urgente era consolidar el triunfo afirmándose en el poder y uno de los medios de mayor importancia, no tan único como suele pensarse, que se utilizó para la consecución de este fin, fue la educación. El cariz político del sistema que se adoptó parece meridiano en la pequeña exposición de motivos de la famosa ley de 2 de diciembre de 1867. Se dice: ''es el medio más seguro y eficaz de moralizar [al pueblo] y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes''. Lo de moralizar al pueblo es discreta alusión al catolicismo: ni esta iglesia ni ninguna religión eran indispensables para la existencia de una ética social. La ilustración laica y positiva de extenderse se encargaría de semejante tarea.

Esta ley viene a reglamentar el Art. 3o. de la Constitución de 1857 que, como se recordará, dice: "La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio".

> En su parte fundamental un sistema de instituciones educativas dividido en dos niveles: *a)* de instrucción primaria y *b)* de instrucción secundaria propiamente dicha, y la enseñanza terciaria o superior, sin plena conciencia de lo que ello significaba. [Dice Escobar en el prólogo a Barreda] (1978, p. 37).

El capítulo primero, de la instrucción primaria, establece: habrá en el Distrito Federal, costeado por fondos municipales, el número de escuelas primarias que exijan su población y necesidades, número por determinar en el reglamento de la ley, al cual se sujetarán y a las demás disposiciones del Ministerio de Instrucción Pública. La ley decreta tres escuelas primarias de niños y una de niñas, costeadas por fondos generales identificados en los incisos I, II, III, IV y V del Art. 68o. En las de niños enseñarán las siguientes materias:

CUADRO 26

Plan de 1867

Currículo de primaria para niños (Art. 3o.)

Lectura
Gramática castellana, estilo epistolar
Rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimiento y engranes)
Escritura
Aritmética, sistema métrico decimal
Dibujo lineal
Moral
Urbanidad
Rudimentos de historia y geografía especialmente de México

(Barreda, 1978, p. 41).

CUADRO 27

Plan de 1867

Currículo de primaria para niñas (Art. 4o.)

Lectura
Gramática castellana
Moral
Urbanidad
Las cuatro operaciones fundamentales de aritmética, sobre enteros, fracciones de decimales y comunes y denominados, sistema métrico decimal

Dibujo lineal
Rudimentos de historia y geografía, especialmente de México
Escritura

Higiene práctica
Labores manuales y conocimiento práctico de las máquinas que las facilitan

(Barreda, 1978, p. 41).

La primaria de 1867 comparada con la de 1861 aparece más rica. Se conservan las materias fundamentales: lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, moral y urbanidad. Se suprime el canto, y se agregan rudimentos de ciencias, de historia y geografía, estilo epistolar, dibujo y artes. A las niñas se les reduce al mínimo la aritmética, se les quitan las nociones de ciencias, y se les prescriben higiene práctica y labores manuales.

El reglamento de esta ley, expedido en enero 24 de 1868, no especifica nada con respecto al currículo de la primaria, respetando así el propuesto en la ley. Esta precisa que cada municipio del Distrito Federal sostendrá una escuela en cada uno de los pueblos que lo forman, si tienen éstos 500 habitantes; si excedieren de 2 000 se creará una escuela de cada sexo por cada 2 000 habitantes. Además, el ayuntamiento de la ciudad de México sostendrá de sus fondos 12 escuelas de niños y 12 de niñas, y excitará la filantropía de los hacendados de su localidad con el fin de establecer a sus expensas una escuela primaria en cada una de las fincas rústicas de su propiedad. El ayuntamiento dará ayuda financiera, si fuese absolutamente necesario.

A continuación, el reglamento señala las características de la educación primaria; además de ser libre, como lo prescribe el Art. 3o. de la Constitución, es: gratuita para los pobres y obligatoria desde los cinco años en los términos del reglamento de la ley; establece premios para los alumnos de primaria; ordena a los burócratas a demostrar cada seis meses que sus hijos van a la escuela y prescribe a los maestros de primaria mensualmente dar a los niños una boleta de asistencia.

El capítulo II de la ley (Art. 6o.) se refiere a la instrucción secundaria y enumera cuántos planteles la imparten: de instrucción secundaria de personas del sexo femenino; de estudios preparatorios; de jurisprudencia; de medicina, cirugía y farmacia; de agricultura y veterinaria; de ingenieros; de naturalistas; de bellas artes; de música y declamación, de comercio; normal; de artes y oficios; para la enseñanza de los sordomudos,

un observatorio astronómico, una academia nacional de ciencias y literatura y un jardín botánico.

El Art. 7o. habla de la instrucción secundaria para personas del sexo femenino y no deja de ser llamativo que la separe de la preparatoria, como si aquélla fuese una escuela terminal, y la segunda (para varones sólo, aunque no se diga) tenga la doble función de proporcionar la cultura conveniente como plantel terminal, y en el caso del que pretenda cursar una carrera, sirva de preparación. La secundaria para niñas comprende las siguientes materias:

CUADRO 28

Plan de 1867

Currículo de secundaria para niñas (Art. 7o.)

Ejercicios de lectura, de modelos escogidos en español, también de escritura y correspondencia epistolar	Rudimentos de álgebra y geometría
Teneduría de libros	Cosmografía y geografía física y política, especialmente la de México
Higiene y economía doméstica	Medicina
Dibujo lineal de figura y ornato	Deberes de la mujer en sociedad, también de la madre en relación con la familia y el Estado
Francés	Inglés
Italiano	Labores manuales
Música	Artes y oficios que las mujeres puedan ejercer
Nociones de horticultura y jardinería y métodos comparados de enseñanza	
Gramática castellana	

(Barreda, 1978, p. 42).

El currículo amplía la secundaria de Ramírez (1861), que funcionaba como normal con rudimentos de álgebra y geometría, cosmografía, medicina, deberes de la mujer, música, italiano, higiene, nociones de horticultura, otras artes y oficios propios de la mujer (Cfr. capítulo VII).

El reglamento exige (Art. 9o.), para ingresar a la escuela secundaria de niñas, certificado de una profesora de primeras letras, sea de escuela oficial o particular, en que conste que se tienen conocimientos en las ramas siguientes: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, moral, urbanidad, rudimen-

tos de historia y geografía; por lo menos la costura, de las labores manuales, o sujetarse a examen de estas materias, las cuales se distribuyen en cinco años.

Como a la preparatoria se dedicará el capítulo siguiente, se consideran aquí la normal, la escuela de sordomudos y la de artes y oficios. La ley prescribe que (Art. 17o.): ‘‘En esa escuela [la normal] se enseñarán los diversos métodos de enseñanza y la comparación de sus respectivas ventajas e inconvenientes.’’ El reglamento, por su parte, es demasiado críptico. Dice (Art. 37o.): ‘‘Se establecerá por ahora en la escuela preparatoria el estudio de las materias de que habla el Art. 17o. de la ley, quedando a cargo de la Junta directiva reglamentar dicho estudio.’’

El Art. 19o. de la ley trata de la escuela de sordomudos. En esta escuela se enseñarán los siguientes ramos:

CUADRO 29

Plan de 1867

Currículo de la escuela de sordomudos (Art. 19o.)

Lengua española, escrita, expresada por medio del alfabeto manual y pronunciado cuando haya aptitud para ello en el discípulo	Elementos de geografía
Aritmética y especialmente las cuatro operaciones fundamentales	Elementos de historia general y con especialidad en la nacional
Teneduría de libros para los discípulos que revelen aptitud	Elementos de historia natural
Catecismo y principios religiosos	Horticultura y jardinería práctica para niños
	Trabajos manuales de aguja, bordado y gancho para niñas

(Barreda, 1978, pp. 44-45).

Y el reglamento sólo añade: Art. 39o. La escuela de sordomudos se sujetará a lo prevenido en la ley de la materia.

Los requisitos del profesor de sordomudos se señalan en el Art. 40o. de la ley: saber las materias de las escuelas de sordomudos y el sistema especial de enseñanza aprendido teórica y prácticamente. Las materias incluyen las de primaria, el idioma francés y buenas costumbres.

Con relación a la escuela de artes y oficios, la ley en su Art. 18o. prescribe:

CUADRO 30

Plan de 1867

Currículo de escuela de artes y oficios (Art. 18o.)

Español	Francés
Inglés	Aritmética
Algebra	Geometría
Trigonometría rectilínea	Física y nociones de mecánica
Química general	Invenciones industriales
Química aplicada a las artes	Economía y legislación industrial
Práctica de artes y oficios en los talleres que se establecieron conforme a los reglamentos que se dictaren	

(Barreda, 1978, p. 44).

Por su parte, el reglamento en su Art. 40o. describe la enseñanza en este plantel con la distribución de las materias en cada uno de los años:

CUADRO 31

Reglamento de 1868

Currículo de escuela de artes y oficios (Art. 40o.)

Primer año

Español	Primero de francés
Aritmética	Dibujo de estampa, ornato y natural

Segundo año

Segundo de francés	Geometría
Algebra	Trigonometría y modelación
Inglés	

Tercer año

Inglés	Física
Nociones de mecánica	Dibujo lineal y de máquinas

Cuarto año

Nociones de química general y aplicada	Economía e invenciones industriales

(Barreda, 1978, p. 76).

El Art. 41o. enumera: artes, cerámicas, carpintería, cerrajería, tornería, botonería, fundición de metales, teneduría, tintorería, taller de objetos de goma elástica como talleres y prácticas de oficio.

El Art. 38o. de la ley trata de los requisitos para obtener el título de maestro en obras: haber sido examinado y aprobado en estudios preparatorios:

CUADRO 32

Plan de 1867

Currículo para maestro de obras (Art. 38o.)

Aritmética	Ornato a mano libre de contorno y claro oscuro
Dibujo geométrico	Conocimiento práctico de las cimbras, andamios y reparaciones materiales y formación de las mesetas y morteros
Dibujo elemental de figura y en los profesionales de órdenes clásicos de arquitectura, ornato	Práctica por tres años con un maestro de obras o un arquitecto
Uso de máquinas que se emplean en la construcción	

(Barreda, 1978, p. 49).

De las inscripciones, exámenes y títulos profesionales se trata en el capítulo III de la ley y señala fechas para aquéllas y los exámenes. Permite que los profesionales se hagan en cualquier tiempo, y describe el tribunal de exámenes parciales: tres profesores de la misma escuela, con exclusión del profesor del ramo. Sabia prescripción para evitar que uno mismo sea el autor y el juez de la obra y digna de reinstaurarse en toda la enseñanza. Luego (Arts. 22o. al 28o. inclusive) la ley distingue tres clases de profesores de primaria: de primera, de segunda y de tercera. Para obtener el título de profesor de primera clase se necesita haber aprobado los exámenes realizados conforme a esta ley y los reglamentos en las materias siguientes:

CUADRO 33

Plan de 1867

Currículo de la normal para varones (Art. 22o.)

Primera clase

Español	Aritmética
Inglés	Geometría
Taquigrafía	Nociones de física
Algebra	Nociones de historia natural
Rudimentos de geometría analítica y descriptiva, de cálculo infinitesimal	Cosmografía
	Cronología e historia
Geografía física y política	Gramática general
Literatura e ideología	Moral
Lógica	Métodos de enseñanza y sus respectivas ventajas e inconvenientes
Higiene doméstica	
Francés	
Teneduría de libros	

(Barreda, 1978, p. 45).

Comparada con la EN, el plan de 21 materias incluye 15 de la EP, y tiene como propias taquigrafía, higiene doméstica, teneduría de libros y métodos de enseñanza.

En seguida se describe el currículo del profesor de primaria de segunda clase con las siguientes materias:

CUADRO 34

Plan de 1867

Currículo de la normal para varones (Art. 22o.)

Segunda clase

Español	Teneduría de libros
Taquigrafía	Algebra
Aritmética	Rudimentos de física y de historia natural
Geometría	
Nociones de cosmografía	Cronología e historia

Geografía física y política
Higiene doméstica
Francés
Métodos de enseñanza con sus respectivas ventajas e inconvenientes

(Barreda, 1978, p. 45).

A estos profesores se les piden 14 materias. Finalmente, al profesor de tercera clase se le exigen:

CUADRO 35

Plan de 1867

Currículo de la normal para varones (Art. 22o.)

Tercera clase

Español
Aritmética
Física
Geografía
Historia
Higiene doméstica
Teneduría de libros
Rudimentos de álgebra
Historia natural
Cronología
Agricultura
Métodos de enseñanza con sus respectivas ventajas e inconvenientes

(Barreda, 1978, p. 45).

Los planes para el profesorado de segunda y tercera conservan el mínimo indispensable para enseñar los rudimentos de primaria. La situación del país era crítica, y se ha de admitir la necesidad de estos planes. Sin embargo, es lástima que al de primera clase no se le haya pedido siquiera el currículo de los estudios de la EP más alguna materia de metodología de la enseñanza. Se inició así una tradición menos buena en la formación del profesorado.

Curiosamente, el Art. 23o. introduce modificaciones importantes en los requisitos de estas clases de profesores. En efecto, restringe, para el de primera clase, el número de materias a 18. Suprime la geometría analítica y el cálculo infinitesimal, las nociones de física e historia natural, la taquigrafía, la literatura, ideología, lógica y moral, aunque quizá esta última la desdoble en deberes de la mujer con la sociedad y deberes de la madre con relación a la familia y al Estado. En cambio, aparecen otras materias como medicina, dibujo lineal, de figura y ornato, nociones de horticultura y jardinería. El reglamento de enero de 1868 nada añade a estos artículos.

Se ignora si se trata de materias optativas. Para averiguarlo, sería necesario revisar los programas. Otro tanto ocurre en el caso de los profesores de segunda y tercera clases. El Art. 23o. establece otra serie de materias (para profesores del sexo femenino), 14 en número, de las cuales sólo coinciden tres con las del Art. 22o.: francés, geografía física y política y cronología e historia. En cambio, se señalan otras: gramática castellana, correspondencia epistolar, rudimentos de álgebra y geometría, historia de México, deberes de la mujer con la sociedad y de la madre con relación a la familia y al Estado, dibujo lineal y de ornato y labores manuales. De nuevo, se ignora el porqué de estas modificaciones. Así acontece con la tercera clase. De la enumeración arriba citada, sólo se repite higiene y economía doméstica. Aparecen como nuevas: gramática castellana, correspondencia epistolar, deberes de la mujer en sociedad y de la madre con relación a la familia y al Estado, dibujo lineal y con arte que pueda ser ejercido por mujeres.

El capítulo IV de la ley trata de la Academia de Ciencias y Literatura cuyo objeto es: fomentar el cultivo y adelantamiento de estos ramos; servir de cuerpo facultativo de consulta para el gobierno; reunir objetos científicos y literarios, principalmente los del país, para formar colecciones nacionales; establecer concursos y adjudicar los premios correspondientes; establecer publicaciones periódicas, útiles a las ciencias, arte, literatura y hacer publicaciones, aunque no sean periódicas, de obras interesantes, principalmente de las nacionales. Los artículos 42o. al 52o. de la ley se refieren exclusivamente a esta Academia, su composición y administración.

La dirección de estudios, de los directores y catedráticos es tema del capítulo V. Establece éste en el Art. 53o. de la ley una Junta Directiva de la Instrucción Primaria y Secundaria del Distrito, compuesta de los directores de las escuelas especiales, del de la preparatoria, y un profesor de cada escuela, nombrado por las juntas respectivas de catedráticos. Además, pertenecerán a la Junta dos profesores de instrucción primaria de los establecimientos sostenidos por fondos públicos y dos de establecimientos particulares, elegidos éstos y aquéllos por la misma Junta. Las atribuciones de la Junta son: proponer al gobierno, cuatro meses antes del fin del curso, los libros de texto del año siguiente, para primaria, propuestos por juntas de catedráticos. De esos libros se elegirán, en igualdad de circunstancias, los escritos por nacionales, que tengan método más práctico y faciliten uniformidad en la instrucción. Entre otras atribuciones de la Junta se indican: redactar un informe del estado de la instrucción pública, examinar y aprobar los reglamentos interiores de los establecimientos creados por

esta ley, proponer candidatos a becas, nombrar comisiones de su seno para visitar los establecimientos particulares de primaria y secundaria, nombrar a los directores de la escuela de ternas propuestas por los catedráticos. Distingue la ley, asimismo, profesores propietarios y adjuntos.

El capítulo VI de la ley cubre lo relativo a los fondos y su administración. Asigna los edificios a las distintas escuelas y fija los sueldos del personal de instrucción pública. Es digno de mencionarse que en la ley sólo se alude en dos ocasiones a la enseñanza particular: en el artículo 55o. (dos profesores de planteles particulares formarán parte de la Junta de Instrucción Pública) y el 88o. (desde la publicación de esta ley cesan de estar incorporados a las escuelas nacionales los establecimientos particulares, y sus alumnos sólo podrán ser admitidos en aquéllas sin previo examen, hasta enero 31 de 1868).

El reglamento, sin división de artículos, prescribe los requisitos de admisión, las características de los exámenes y las calificaciones enunciadas con letras: M-mediano, B-bien, MB-muy bien y PB-perfectamente bien. Recomienda asimismo que no se prodiguen calificaciones altas, se lleven libro de actas para exámenes de todo tipo, se otorguen premios y en qué consisten. Los programas de cada materia serán fijados por la junta de profesores de cada escuela, a propuesta del profesor del ramo acordada con el director. Se prescribe el uso de listas de asistencia y se señalan los días de descanso. Se ordena que los profesores de primaria vigilen que se vacunen los niños aún no vacunados. Otros preceptos de este reglamento se refieren a la Escuela Preparatoria de la cual se hablará en el capítulo siguiente.

La ley, publicada en diciembre 2 de 1867, suscitó como era natural algunos debates en el Congreso, donde se discutió hasta el 24 de diciembre del mismo año, retraso debido a los problemas causados por la restauración de la república. Uno de los puntos más debatidos fue la existencia de internados para los estudiantes de la Escuela Preparatoria, restringida por el Art. 91o. de la ley, a los jóvenes que acreditan no tener familia en la capital. Por lo tanto, excluía a los demás en contra de la costumbre prevaleciente hasta entonces. Un C. Valle pidió la derogación de dicho artículo. Barreda le contestó: ‘‘[…] que la medida que se ataca tiene por objeto saber si los estudiantes tienen bastante fuerza de voluntad para dedicarse al estudio en medio de las distracciones de la vida…’’ (1978, p. 61). Barreda indica que los jóvenes encerrados en el internado pueden estudiar por coacción, pero no valdrá lo que la sociedad ha gastado en ellos. En cambio, si están libres, estudiarán los que quieran aunque sean pocos. El diputado Herrera comenta que el Art. 91o. ataca la libertad individual de

encerrarse algunos años para prepararse un porvenir. Por otra parte, el mismo diputado señala que no ve tiranía en el orden del colegio. Barreda sintetizó el debate haciendo ver que se reducía a preferir buenos profesionistas, pocos en número (libres para estudiar, no encerrados), a muchos obligados y, supuestamente, malos. Se sostuvo el artículo. Se presentó otra objeción nacida de la falta de reglamento de la ley, vicio contrario a la ciencia administrativa. Se contestó que de hecho las juntas apropiadas estaban redactando los reglamentos. Por otra parte, el suspender la ley ocasionaría la aplicación de la antigua con todos sus defectos.

3. La novedad de la ley de 1867

¿Qué tan novedosos eran los preceptos de la ley de 1867? O'Gorman responde así:

> La radical novedad que se ha querido ver en la ley de diciembre de 1867 es más bien un punto de vista heredado de la manera en que los contemporáneos presentaron las cosas. Para la posteridad nunca es nada tan novedoso como pareció a quienes intervinieron como autores. En nuestro caso, además, colabora eficazmente al engaño aquella ficción de rigor que disputa por no existente lo que hicieron los contrarios. En política sobre todo, la tentación y aún la necesidad de exhibir los actos de gobierno como alborales son fortísimas... (1960, p. 172).

Un examen somero de la legislación anterior ilustrará si puede o no hablarse de novedad.

La Constitución de 1824 menciona las libertades de prensa y pensamiento (Art. 53o., inciso III) en las cuales se contiene la de enseñanza. Además (Art. 50o., inciso I), ordena promover la ilustración, establecer cátedras de ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados (Tena Ramírez, 1978, p. 174). En octubre 23 de 1833 se establece (ley de Gómez Farías) la libertad de enseñanza explícitamente (Arts. 24o. y 25o.), y se prescribe la creación de estudios preparatorios. En Minería existieron (desde 1834) cátedras de matemáticas, química, física, minería, cosmografía, historia, zoología y botánica.

El Congreso de octubre 26 de 1842, antes de disolverse, expide un decreto excepcional: declara la educación obligatoria (siete a 15 años) gratuita y libre y confía la dirección de la instrucción primaria a la Compañía

Lancasteriana (Talavera, 1973, *2*, pp. 12-13). La Constitución de 1857 establece la libertad de enseñanza en el Art. 3o.

La ley de Maximiliano, asimismo, señalaba la obligatoriedad y gratuidad como características de la instrucción pública (diciembre 27 de 1865) (Talavera, 1973, *2*, pp. 137 ss.).

Como puede colegirse de esta enumeración, las piezas más importantes antecedían ya a la ley de 1867: libertad, gratuidad y obligatoriedad de la instrucción; las cátedras de ciencias naturales; la creación de la preparatoria con dichas cátedras. De ahí que O'Gorman (1960, pp. 171-172) concluya:

> En efecto, podemos ya afirmar que el terreno mojado en que llovía el positivismo en México, no debe sólo buscarse en la ideología de los liberales: las bases de la educación contenidas en la carta de Maximiliano a Siliceo (*Diario del Imperio*, 1865, *1*, 14 de junio de 1865) por ejemplo, se acercan al positivismo clásico tanto como la misma ley inspirada por Barreda.

Más adelante afirma que la novedad real del sistema:

> Radica en la conciencia con que se aplicaba una definida doctrina filosófica al problema educativo. Pero la aplicación misma no creaba sus propias condiciones. El positivismo fue el anillo que le vino al dedo de las exigencias político-sociales en el momento del triunfo definitivo de la república (O'Gorman, 1960, p. 172).

Por otra parte, Escobar en el prólogo a las obras de Barreda (1978, p. 40) se expresa así:

> Sin embargo, bien vistas las cosas, esta Ley de instrucción pública no fue ‘‘positivista comtiana”, pues ya en 1824, en 1833 y en 1861 se había programado y legislado un sistema educativo muy semejante, como programa de instrucción pública de los grupos y gobiernos liberales. Por lo mismo, las instituciones educativas de la ley de 1867 y el Plan de estudios de la Escuela Preparatoria, aunque fueron propuestos por la comisión que presidía [sic] el doctor Barreda, un positivista comtiano, ellas mismas y el Plan de estudios de la Escuela Preparatoria no fueron positivistas comtianas. Sí fueron instituciones liberales, y por cierto, liberales modernas, necesarias en su tiempo para ayudar al desarrollo social, cultural y económico del país.

¿Qué puede decirse en definitiva? Larroyo mismo (1977, p. 273) asevera que el positivismo era la base filosófica de la instrucción en 1867, cuyo objetivo era organizar en forma consciente y radical la enseñanza en México. El positivismo puede entenderse de varias maneras: 1) toda

doctrina que se atiene a lo práctico y efectivo; 2) la que sólo admite lo accesible a los sentidos e incluiría a los sensistas todos; 3) el sistema de Comte sobre la ciencia y la sociedad y cómo reformarla conduciéndola a su etapa "positiva", es decir, aquélla desembarazada de las supersticiones religiosas y/o fantasmagorías metafísicas. En este sentido, la ley de 1867 no es positivista. Admitía aún en la preparatoria la metafísica por más que haya repugnado a Barreda y omitía del plan de estudios la sociología cuya importancia era primordial para Comte. Por tanto, la ley carecía de la trabazón propia de un sistema fundado en las ciencias naturales y matemáticas, medio para conseguir la reforma de la sociedad por la modificación de las creencias, no por el cambio de las estructuras mismas de aquélla. Contenía la ley, sí, elementos parecidos a los del positivismo en la devoción a los hechos, característica del incremento e importancia de las ciencias naturales en aquella época. Afirmar que sólo por el apoyo a las ciencias naturales era positivista es estirar el término en demasía. Podría hablarse de un positivismo según Barreda, y en ese sentido se tomará en esta obra.

4. Reacciones de la prensa a la ley de 1867

Al mes escaso de promulgada la ley de 1867, empezaron a dejarse oír las impresiones producidas por la misma en la opinión pública. "Tiene la rara cualidad de no agradar a nadie, aunque por distintos motivos" (*El Monitor Republicano*, enero 4 de 1868). Cada día recibía un ataque diferente de rumbos opuestos: a unos, porque se prohíbe a los capitalinos colocar de internos a sus hijos, al paso que se les permite a los provincianos; a otros, por encontrar en ella principios buenos y también detestables; a éstos por sostener las oposiciones como condición para ejercer el magisterio; a aquéllos por encontrarla trunca y defectuosa. A los mineros les exige poco; a los médicos demasiado, y los abogados y arquitectos están de uñas contra la ley en la parte que les concierne. El citado diario la impugna por limitar la esfera de acción de los ciudadanos. El gobierno debe, como representante de la sociedad, sujetarse a proteger los esfuerzos individuales. La libertad y no la autoridad debe presidir la instrucción pública. En sólo seis años ha habido tres leyes sobre la materia: la ley Ramírez (1861), undécimo ensayo, la del imperio (1865), duodécimo ensayo y la que ahora combatimos (Gabino F. Bustamante).

El Globo (enero 12 de 1868) unió sus voces de protesta a las de *El Monitor Republicano*. Informa que la ley sigue siendo objeto de ataques con la excepción de *El Diario Oficial*. Alaba aquél que se enseñen todos esos ramos

en la EP, pero sin imponer, al que quiera seguir una determinada profesión, otros estudios que los necesarios, según la índole de ésta, y añade una razón ulterior: no distraer el tiempo de por sí escaso para el estudio.

La ley orgánica de instrucción pública de diciembre de 1867 dio origen como era natural a incisivos comentarios en la prensa. La expresión: ‘‘ya acabé mis estudios, en un año los acabaré’’, significa que lo poco aprendido en el colegio es el todo, la suma de los estudios. Esto es falso. En los colegios sólo se aprende a estudiar, a prepararse para la vida, de suerte que el alumno puede proseguir sus estudios con independencia del maestro. El autor afirma que el estudio de los antiguos clásicos es el fundamento de los estudios científicos. No puede saberse bien el propio idioma, si no se aprende otra lengua (*La Revista Universal*, enero 17 de 1868).

Una circular del gobierno de Veracruz dio pie a *La Revista Universal* (marzo 18 de 1868) para que echase su cuarto a espadas a propósito de la enseñanza religiosa. El diario considera un absurdo suprimir la religión en un país cualquiera y más cuando se trata de un país naciente. Partiendo de la ley de tolerancia religiosa –ley puramente escrita en un pueblo católico como el nuestro y aplicable en su parte restrictiva– considera un deber de todo gobierno, especialmente del democrático y liberal, proteger la instrucción religiosa y propagarla. Se entiende por religión, y se cita una curiosa definición, el conjunto de deberes que el hombre debe cumplir. En un subsecuente al artículo (*La Revista Universal*, marzo 20 de 1868) vuelve al tema y se cita la ley de diciembre 4 de 1860 que protege el culto católico. Como éste es parte esencial de la religión, resulta necesariamente que la religión católica está bajo el amparo de una ley cuya aplicación se invoca para combatirla y abandonarla. El culto, conjunto de honores tributados a Dios, es una necesidad que el hombre debe reconocer desde su niñez y, por tanto, objeto de enseñanza temprana, pues la tardía es generalmente defectuosa. De ahí se concluye la necesidad de asignarle un lugar en los programas de primaria. Se invoca el Art. 3o. de la ley de diciembre 2 de 1867 que ordena la enseñanza de la moral y nociones de derecho constitucional.

La tolerancia religiosa (de las personas no de la doctrina) es necesidad de la época por el bien de los semejantes. Ahora bien, no puede dejarse para cuando el hombre es adulto sino comenzarse desde que es pequeño. Y como tal educación no suele recibirse en el hogar por mil razones evidentes, es preciso que se reciba en la escuela. Por tanto, al gobierno incumbe permitirla, autorizarla y protegerla. No está en oposición a las leyes vigentes.

De acuerdo con las leyes de reforma y las órdenes del gobierno, la Compañía Lancasteriana suprimió la enseñanza religiosa en sus escuelas (*La Revista Universal,* junio 26 de 1868). El editorial comenta que en dicha enseñanza ve una esperanza de regeneración social y desea, si no protección en favor de la religión del pueblo, la católica, al menos verdadera libertad de enseñanza. Añade que espera que se publiquen los fundamentos que apoyan semejante acuerdo. Con un paso como el acordado por la Compañía Lancasteriana se ataca la libertad de los padres de familia y sus derechos individuales. Se afirma que la religión es indispensable para la educación del pueblo. Recuerda el modelo norteamericano, ''que tanto se nos encomia'', el cual enseña los evangelios. Se considera un deber natural, un deber político y un deber de derecho público no suprimir la enseñanza religiosa de los establecimientos de educación.

Otro editorial (*La Revista Universal,* junio 30 de 1868), afirma que cualquiera que sea la actitud de la nación respecto de la libertad de enseñanza, al gobierno toca plantear las grandes cuestiones sociales, y una de ellas es la relación entre las clases menesterosas y las acomodadas, cuestión que entraña la civilización misma. Puede resolverse de dos modos: o por el sistema católico de la caridad y de la justicia, asegurando la una por la otra, o por el sistema pagano de la esclavitud. ¿Y dónde se aprende a conciliar la autoridad con la libertad, la caridad con la justicia, la pobreza con la riqueza? En las escuelas con enseñanza religiosa, como se hace en el estado de Nueva York en un establecimiento no particular sino público. Sin religión no hay civilización.

Los ataques contra la ley de 1867 surtieron el efecto de despertar la inquietud del gobierno. *El Monitor Republicano* (julio 22 de 1868) anunciaba:

> Hemos tenido ocasión de saber que el actual ministro del ramo se ocupa en estudiar la ley vigente para proponer al Congreso las reformas que necesita. El señor Mariscal hará un positivo bien a la juventud si corrige esa ley que ciertamente es el origen de males que necesitan pronto remedio.

5. Obras importantes de la época

Digna de mención fue la publicación en esta época del libro de lectura *El Simón Mexicano* (1868). El prólogo o advertencia informa que pretende servir de lectura a los niños de las escuelas primarias, instruyéndolos en la sana moral y enseñándoles a practicar la virtud, fines que se conseguían con la lectura de *Simón de Nantua*, hasta entonces en uso en las escuelas primarias. Escrita dicha obra para un país distinto de México (Francia) era

menos apropiada a los niños mexicanos por no ofrecerles los conocimientos propios para arraigar en ellos el amor a la patria. El libro relata los viajes de Simón del Pez, marino veracruzano, ocasión para que el protagonista hable de Campeche, Uxmal, la historia de Yucatán, la llegada de los españoles, introduzca una breve alusión a la guerra con Norteamérica y la historia de Coriolano; proporcione orientación respecto de la envidia y emulación y la educación de los niños, indispensable para su propia felicidad por defenderlos del peligro de ser engañados. La obra encierra, asimismo, pensamientos sueltos sacados de varios libros y breves pinceladas de la guerra de la intervención francesa. El protagonista aparece como individuo sensato, buen marino, patriota, amigo y fiel esposo que pedía al cielo que le concediese hijos de buena índole y de rectas inclinaciones.

Otra publicación importante de la época fue el *Manual de la enseñanza primaria para uso de los instructores* (Rendu, 1868). El autor se propone ‘‘hacer que el espíritu de orden penetre en las escuelas del cual depende la prosperidad de la enseñanza pública’’. Recomienda el método mixto por el cual el maestro enseña personalmente, cuando se trata del cultivo de la inteligencia, y se vale de los monitores al entrenar la memoria. Tal método se acomoda a la naturaleza de las facultades a las cuales se dirige. El estado actual de la enseñanza no da una contestación satisfactoria a las preguntas de los profesores: ¿cuáles principios se siguen al aplicar este método? ¿qué reglas observar en la distribución del tiempo? ¿cómo dar a las lecciones carácter de utilidad práctica y de elevación moral simultánea? La obra trata: 1) de la organización general de la escuela; 2) la disciplina; 3) la enseñanza; 4) las disposiciones legislativas; 5) los deberes del instructor y 6) el material. Se han tenido presentes los movimientos de la ciencia pedagógica de Alemania, Francia e Inglaterra.

La obra revisa los ‘‘métodos’’, individual, simultáneo, mutuo y mixto, enumera las ventajas de cada uno, y concluye que el mixto reúne las de todos y evita sus inconvenientes. Recomienda que se divida la escuela en tres secciones (la tercera es la inferior, la segunda la media y la primera la superior), bajo condiciones que permitan un trabajo fructuoso. Fraccionar en más es dividir esfuerzos y multiplicar obstáculos. El maestro daría dos horas a cada sección, con un total de seis horas bien aprovechadas. Rendu sugiere, además, una clase ‘‘preparatoria’’ para niños menores de ocho años, sección de tránsito entre la libertad del hogar y la disciplina de la escuela. Las lecciones en esa especie de preprimaria no durarán más de un cuarto de hora, y esa sección inicial será la defensa y la base de toda la escuela; en ella se aprenderán los rudimentos de leer, escribir y contar.

La edad y no el grado de instrucción determina quiénes entran a la tercera sección (la inferior): los niños de ocho años cumplidos, quienes pueden pasar allí dos años escolares si no han estado en la ‘‘preparatoria’’. Aprenderían a leer, escribir, contar y el manejo del ábaco. En la segunda sección (de un año de duración) completarían estos conocimientos y en la primera los perfeccionarán. Añadirían el catecismo y la historia sagrada. Duraría regularmente dos años. Se recomienda la enseñanza objetiva (Pestalozzi). Rendu sugiere seis principios al maestro novel: 1) tener diariamente comunicación con los alumnos en cada sección, de ahí la necesidad de lecciones colectivas; 2) hacer diarias las lecciones de las partes obligatorias del programa; 3) colocar al principio de la mañana o tarde las lecciones más difíciles; 4) hacer durar las lecciones 30 minutos; nunca más de 45; 5) cortar las clases con movimientos y cantos; 6) intervenir en la clase ‘‘preparatoria’’. Una serie de modelos ayudan a combinar los horarios de la escuela. Las composiciones forman parte del programa. Es preferible señalar la composición inesperadamente. Así los niños no faltan a la escuela.

Dada la variedad de edades, disposiciones, sexos e inteligencias, se puede comprender que el único medio de vencer obstáculos es emplear bien el tiempo. Rendu afirma con acierto consumado que ‘‘la cuestión de la disciplina no es bajo [sic] muchos puntos de vista más que una cuestión de enseñanza y método’’. Una vez establecido el orden es menester mantenerlo con ciertos auxiliares como los monitores, escogidos no siempre entre los mejores alumnos sino entre los dotados de paciencia, mesura, imparcialidad y maña; se necesitan además jefes de mesa nombrados por el profesor o elegidos por los compañeros: un vigilante general, el alumno más instruido y juicioso que preside, bajo la dirección del instructor, el trabajo de los monitores. Las disposiciones determinan y regulan los movimientos de los alumnos. Suelen hacerse con una campanilla, o si fuere preciso, por la voz del maestro. A estos medios debe agregarse los registros con los datos generales del estudiante. No cabe duda de que las enseñanzas de este *Manual* se practicaban en las escuelas del país durante esta época.

6. LA *MEMORIA* DE MARTÍNEZ DE CASTRO (MARZO 28 DE 1868)

Antonio Martínez de Castro (1825-1880) oriundo de Sonora, según parece, estudió en la capital. Se recibe de abogado en 1850, y se dedica al derecho penal. Juárez le encarga en 1862 la redacción del *Código Penal* que lleva su nombre. En julio 21 de 1867, Martínez de Castro es nombrado secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, cargo que

desempeña hasta junio 16 de 1868. A los cuatro meses escasos de promulgada la ley de instrucción pública, el secretario presenta una *Memoria* (marzo 28 de 1868) acerca del estado del ramo. Ocupa ésta 32 páginas en la edición de Talavera (1973, *2*, pp. 185-217), y comienza haciendo notar la importancia de la educación en un país como México donde es preciso ilustrar a todas las clases de la sociedad, pues todas deben tener igual participación en el goce de los derechos sociales, civiles y políticos. La capital debe dar el ejemplo. Mientras más se generalice la instrucción y sean más perfectos los métodos de enseñanza, se destruirán los elementos de perturbación social nacidos de la ignorancia o de una ciencia a medias, limitada a unos cuantos. La libertad verdadera debe edificarse sobre el orden, y sólo de espíritus ilustrados puede éste provenir. La situación del país era lamentable a principios de 1867, con todos los establecimientos de instrucción secundaria destruidos y las escuelas primarias en condiciones precarias. Se procedió a reorganizar el ramo, y al fin de 1867 se celebraron normalmente los exámenes. El gobierno no se contenta con estos logros, y pretende una reforma radical del sistema, fruto de la comisión ya citada. Mora se esforzó en la reforma de la educación y se inspiró especialmente en Alemania para la elaboración del plan de estudios de 1833 promulgado por el ministro García. De ese mismo plan se sirvió Ignacio Ramírez en 1861. La base del plan es buena y está abierto a introducir las reformas necesarias sugeridas por la experiencia.

La escuela primaria es la preferida por el gobierno por ser la ‘‘primera necesidad de la nación’’, pues de nada sirve un crecido número de sabios, si la gran masa del pueblo es degradada e ignorante. No podrá así ejercer derechos que desconoce y cumplir obligaciones que ignora. Norteamérica y Alemania ofrecen, en este sentido, un ejemplo digno de imitarse. La multiplicación tan necesaria de escuelas exige buenos maestros. El gobierno promete que en abril de ese año se establecerán escuelas normales de profesores. El profesorado de las primarias puede considerarse como una especie de sacerdocio y de ahí que se deban a los profesores todas las consideraciones. Ellos exhuman al pueblo del sepulcro de la ignorancia para traerlo a la vida de la inteligencia. La democracia estima a los maestros como unos de los más importantes entre los funcionarios públicos y por eso les dota de instrucción superior.

Debe lamentarse que la condición del profesorado sea triste tanto por incuria de los gobiernos cuanto por pobreza del erario. De ahí que hombres de mérito hayan rehusado dedicarse a la enseñanza. Es menester remediar este mal no sólo con dotaciones adecuadas para mantener el decoro de su

noble y útil ejercicio sino también para ejecutar trabajos provechosos, como sería el redactar libros de texto de todas las materias, más baratos por estar escritos aquí y más provechosos por haberse elaborado con el conocimiento práctico de las propias necesidades.

Se ha prestado atención a los siguientes proyectos educativos: la escuela de artes y oficios para introducir nuevas ramas de la industria y abrir nuevas fuentes de riquezas; la educación de la mujer, ofrecida hasta ahora como mezquina, con verdadera injusticia para las de la clase pobre, las cuales no pueden mejorar, y para las de clases acomodadas, pues, si no se casan o enviudan, quedan incapacitadas para afrontar su situación. El remedio de la educación extensa y sólida es el aprendizaje de algún arte productiva, acomodada a su sexo, a ejemplo de Europa y Norteamérica, donde infinidad de mujeres trabajan en tiendas, escritorios de comerciantes y oficinas públicas. La imprevisión ha impedido emplear a la mujer como instrumento civilizador, como encargada de prodigar los primeros cuidados al niño.

La *Memoria* proporciona también algunos datos respecto del número de las escuelas en el Distrito Federal: son 245, y atienden a 7 492 estudiantes sin incluir en ese número a los de 36 escuelas de Xochimilco, probablemente unos 2 000 más. El estado de tales escuelas no es muy satisfactorio, limitada como está la enseñanza por la escasez de fondos municipales. Se establecerán cuatro escuelas con fondos generales y organizadas para servir de modelo. Además, el ayuntamiento aumentará hasta 24 el número de escuelas. La *Memoria* pasa luego revista a las diferentes instituciones. La secundaria de niñas pronto abrirá sus puertas. Tiene ya nombradas a la directora y profesoras. La escuela de sordomudos, fundada durante el imperio, ha recibido atención especial, ha sido reorganizada y no sólo atiende a los mismos sordomudos sino que entrena a las personas que aspiran a dedicarse a la enseñanza de éstos. Después la *Memoria* se refiere a la preparatoria de la cual se tratará en el próximo capítulo. En seguida menciona la Escuela de Artes y Oficios, creada por el gobierno de Comonfort y destruida por el de Zuloaga y Miramón, cuyo nuevo plan permitía recibir instrucción especial no sólo a los artesanos del Distrito sino a los de los estados, con el cultivo de la carpintería y diversas aplicaciones, la cerrajería, la fundición de metales y la construcción de objetos de goma elástica. La Escuela Nacional de Bellas Artes ha recibido especial protección del gobierno que conoce las felices disposiciones de nuestro pueblo para todas las artes de la imaginación. Se ha corregido la intolerable situación de no haber remunerado a los profesores, y se espera, con la prolongación del periodo de clases hasta el fin del año, que los alumnos se regularicen.

México es el único país de las naciones americanas empeñado en el cultivo de las bellas artes, y se esfuerza por no abandonar la senda de los mayores sino lograr que la actual generación emule en brillo a la de Baltazar Echave (1632-1682) y Miguel Cabrera (1695-1768), Gil (1732-1798) y Manuel Tolsá (1757-1818). Las colecciones se han enriquecido. A ella se han trasladado cuadros recogidos de exconventos. Del museo nacional se refiere que, creado todavía por el gobierno español a principios del siglo, ha tenido poca protección. El actual gobierno se ha propuesto organizarlo debidamente. Se lo trasladó del local de la antigua universidad al Palacio Nacional donde se le ha destinado un sitio cómodo y espacioso. Cuenta con sección de historia natural (mineralogía y zoología); sección de antigüedades; sección histórica y sección artística unida a la Escuela de Bellas Artes. El jardín botánico, establecimiento no sólo útil sino indispensable, se alojará en La Ciudadela y su terreno adyacente. Por la importancia para la geografía, y dadas las condiciones de diafanidad del Valle de México, se procedió a restaurar el observatorio astronómico, idea feliz del ingeniero Francisco Díaz Covarrubias realizada en septiembre de 1862.

Desgraciadamente, la Intervención francesa lo destruyó, y arrumbó los magníficos instrumentos actualmente casi inservibles. La Biblioteca Nacional, elemento indispensable para difundir la ilustración en el pueblo y prueba de la cultura de la nación, recibirá la solícita atención que merece. Decretada su creación en octubre 26 de 1833, y suspendida por los gobiernos reaccionarios, se resucitó el propósito de fundarla en 1846, imposible de ejecutarse por la guerra con Norteamérica. En 1857 se mandó crear la biblioteca, y de nuevo el partido reaccionario lo impidió. En 1861 se inició la organización de este utilísimo establecimiento, y una vez más hubo de suspenderse. Se expidió el decreto de su restablecimiento en noviembre 21 de 1867, y se le asignó la antigua iglesia de San Agustín, local que se acondicionó para un acervo de 100 000 volúmenes, digno de la capital mexicana. Exhorta la *Memoria* a que se haga otro tanto en los estados con el fin de que el pueblo se aficione insensiblemente a la lectura. Menciona también la *Memoria* a la junta directiva de estudios, eje principal de la instrucción pública y ya en funciones desde diciembre de 1867. Al celo y capacidad de sus miembros se debe el funcionamiento regular de las instituciones citadas y los planes para el futuro. Se promete que, una vez concluida la organización de escuelas, la junta directiva se ocupará en la formación de la academia de ciencias, magnífico remate del nuevo edificio creado por la ley de diciembre 2.

Se advierte en las páginas de esta *Memoria* un tono alborozado de quien relata las muchas y espléndidas obras realizadas y los proyectos ambiciosos por realizar, todos encaminados al progreso y engrandecimiento del país. Porque el gobierno cree que la instrucción es el medio eficaz para afianzar las instituciones democráticas, moralizar al pueblo y lograr así un lugar distinguido para México entre las naciones cultas. Condición necesaria es la paz sin la cual no hay seguridad, y cuya ausencia no se suple con otros bienes, por más preciados que éstos sean.

7. Renovación del acuerdo entre el gobierno y la Compañía Lancasteriana

Testimonio interesante de los esfuerzos educativos del gobierno es el reglamento de la Compañía Lancasteriana de México, aprobado en junta general (octubre 12 de 1868 y firmado en marzo 29 de 1869). Se define aquélla como asociación libre, existente en virtud del Art. 9o. de la Constitución, cuyo objetivo es proporcionar gratuitamente, por escuelas establecidas a sus expensas, educación primaria a la niñez y clases desvalidas. Se recordará que en diciembre 6 de 1845 la Compañía Lancasteriana había dejado de ser la responsable de la educación en México y quedaba sólo como asociación dedicada a colaborar con el gobierno en la educación gratuita de los niños pobres. Se promete fundar más adelante un instituto de secundaria exclusivamente para los egresados de las escuelas de la asociación. Esta se sostiene de las cuotas de los socios, libremente fijadas por ellos, quienes deberán ser buenos ciudadanos y jurar la Constitución política de 1857, el gobierno procedente de ella y la adhesión a las instituciones republicanas. Los socios que no satisfagan sus cuotas dejarán de pertenecer a la compañía. Habrá señoras socias capaces de cooperar, 11 de las cuales formarán una asociación auxiliar de la compañía con reglamento especial. Las socias, además de contribuir con recursos, visitarán las escuelas de niñas, harán los exámenes de labores femeninas y examinarán a las señoras que soliciten ser preceptoras de educación primaria. El Art. 17o. prescribe que el presidente de la república abrirá las sesiones. Los socios deberán visitar las escuelas de la compañía cuatro veces al año.

Los directores y directoras de los planteles tratarán a sus alumnos con dulzura y cariño. Se prohíben los castigos corporales. Habrá una comisión de vigilancia para los casos de expulsión. Se empleará en la enseñanza el sistema mutuo y simultáneo con las reformas adecuadas sugeridas por la experiencia. Las materias de la primaria son prácticamente las mismas de

la ley de 1867 sin mencionar el estilo epistolar, rudimentos de física, artes fundadas en química, mecánica práctica y geografía, tal vez por incluirse en la historia. Se anuncia la creación de escuelas para adultos. Los exámenes en todas las escuelas de la sociedad serán privados y mensuales para la promoción de los alumnos de una a otra clase. Los públicos se tendrán una vez al año. La gran comisión fijará el número y calidad de los premios. El reglamento está firmado por Benito Juárez, presidente de la república; Francisco de P. Gochicoa, vicepresidente; José María Mateos, contador; José M. del Río, tesorero; Pedro N. Arriaga, secretario y Andrés Leguizamo, prosecretario.

La Compañía Lancasteriana siguió oficialmente colaborando con el gobierno durante 22 años más, hasta que en 1890 cesó, por decreto de marzo 29, dicha asociación, y quedó reducida a una institución privada (Cfr. p. 395).

8. LA LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (MAYO 15 DE 1869) Y SU REGLAMENTO RESPECTIVO (NOVIEMBRE 9 DE 1869)

La ley de 1867 no encontró acogida favorable unánime, como se desprende de *El Monitor Republicano* (julio 22 de 1968) (Cfr. capítulo VIII, 4).

Para esas fechas ya había dejado la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública el licenciado Antonio Martínez de Castro, y era encargado de la misma el licenciado Ignacio Mariscal (junio 16 de 1868-julio 20 de 1869) a quien sucedió el licenciado José María Iglesias (julio 22 de 1869-mayo 10 de 1871), capitalino y abogado desde 1845. El presidente Juárez comunicó a su ministro de educación un decreto de enero 14 de 1869 con las bases para la reforma de la ley de diciembre 2 de 1867. Estas son:

1. Establecer una amplia libertad de enseñanza.
2. Facilitar y propagar cuanto sea posible la instrucción primaria y popular.
3. Popularizar y vulgarizar las ciencias exactas y naturales.
4. Conservar y perfeccionar para la enseñanza secundaria la instalación fundamental de las *escuelas especiales* [subrayado en el original] (Iglesias, 1870, p. 128).

Un examen cuidadoso de la ley no revela cambios sustanciales, a no ser algunos en el plan de estudios de la preparatoria del cual se hablará en el siguiente capítulo. De 92 capítulos y un considerando, la ley se contrajo a 86.

La ley de 1869 recorta de nuevo la primaria con la supresión de rudimentos de ciencias para las niñas y de historia de México para ambos

sexos. Por lo demás, el plan es idéntico al de 1867 para niños y niñas, como puede verse en los siguientes cuadros.

CUADRO 36

Plan de 1869

Currículo de primaria para niños

Lectura	Escritura
Elementos de gramática castellana	Aritmética, sistema métrico decimal
Principios de dibujo	Rudimentos de geografía, sobre todo del país
Moral	Higiene
Urbanidad	

(Iglesias, 1870a, p. 130).

CUADRO 37

Plan de 1869

Currículo de primaria para niñas

Lectura	Las cuatro operaciones fundamentales de aritmética sobre enteros, fracciones comunes, decimales y denominados sistema métrico decimal
Rudimentos de gramática castellana	Urbanidad
Principios de dibujo	Labores mujeriles
Rudimentos de geografía, especialmente de la de México	
Moral	
Higiene	
Escritura	

(Iglesias, 1870a; p. 130).

En la primaria se mencionan las escuelas lancasterianas, y se añaden escuelas de importancia primordial nocturnas para adultos varones y mujeres, y situadas en lugares convenientes. Tales escuelas, además de las materias básicas de primaria, añadirán: dibujo lineal, nociones sobre la Constitución federal, rudimentos de cronología e historia, especialmente de México, y para los varones, rudimentos de física y química aplicadas a las artes. En el capítulo II se enumeran los establecimientos. La Escuela de Comercio se enriquece con administración; se añade la Biblioteca Nacional

y el Museo de Historia Natural, y se omiten la Escuela de Música y Declamación lo mismo que la normal, porque se imparten métodos de enseñanza comparados para las señoritas deseosas de convertirse en profesoras. El reglamento tampoco aporta modificaciones sustanciales comparado con el de 1868. Prescribe que las cuatro escuelas de varones de que habla la ley de mayo 15 último sean servidas por profesores de primera o segunda clase. Menciona, como el reglamento de 1868 (Art. 10o.), la cátedra de métodos de enseñanza, razón de suprimir la escuela normal.

El ministro Iglesias (1870a, pp. 9-13), en la *Memoria* de noviembre 15 de 1869, relata cuáles han sido las modificaciones introducidas, algunas ya mencionadas arriba. Estima que deben introducirse otros cambios, además de los de la ley de 1869. Estos deben partir de las bases siguientes: 1) extensión de la primaria hasta donde lo permitan los fondos públicos destinados a tan vital objeto; 2) conservación y ampliación de escuelas especiales; 3) reducción de los estudios preparatorios y profesionales a lo estrictamente necesario; 4) aumento de las cátedras no obligatorias, sin más limitación que la de los fondos, sobre los ramos más interesantes de las ciencias y letras. Y procede a dar las razones de su opinión. La difusión de la primaria es el único medio sólido de arraigar y consolidar los progresos de la civilización, incompatibles con la ignorancia del pueblo. Sin las escuelas especiales, los estudios no pueden alcanzar el grado de perfección correspondiente a ellos. La acumulación de cátedras no obligatorias que amplíen en lo posible el conocimiento de la civilización moderna servirá para proporcionar a los estudiosos, especialmente los pobres, una instrucción gratuita y acomodada a los gustos y aptitudes de cada uno. El ministro aboga definitivamente por la introducción de materias optativas, e informa que se hicieron algunas economías como la de suprimir en la Escuela de Bellas Artes las cátedras que los arquitectos podían cursar en ingeniería, e incrementar el número de escuelas de primeras letras con una subvención a la Compañía Lancasteriana y a la Sociedad de Beneficencia.

La directora de la escuela de instrucción para niñas, María de Belén Méndez Mora, informa del estado del plantel a su cargo. Se inscribieron 40 alumnas, y no se pudo admitir a más solicitantes por falta de libros. Se cursaron las materias del programa y se verificaron los exámenes de acuerdo con la ley. A pesar del rigor, sólo cuatro alumnas resultaron reprobadas. El porvenir de la escuela es satisfactorio a pesar de las dificultades. Algunas candidatas de los estados desean ingresar, pero tropiezan con la dificultad de no poder admitir internas. Las necesidades más urgentes de la escuela aun sin internas son: cuatro prefectos para el orden y disciplina, una

secretaria, un mayordomo encargado de cobros, etc. Debe otorgarse ayuda para dotar a las niñas pobres de los libros y demás servicios necesarios. Bastarían $15 por niña. Se requieren, además, dos pianos y libros de texto, escasos por cierto. Es urgente uniformar los conocimientos adquiridos en primaria, diferentes todos en las escuelas de gobierno, del ayuntamiento, las lancasterianas y particulares. En muchos casos se debe poner a los estudiantes al corriente con la pérdida consiguiente de tiempo. Una escuela de primeras letras ayudaría para preparar a las niñas al nivel secundario. Además, serviría de práctica a las niñas de secundaria deseosas de dedicarse a la enseñanza. Debe distinguirse entre las materias permanentes (se cursan desde el primero al último año) como moral, música, dibujo, labores manuales, economía doméstica, deberes de la mujer, jardinería, artes y oficios. Las otras son gramática, matemáticas, francés, inglés, italiano, ideología, literatura, historia, geografía, teneduría, astronomía, física, química, medicina. Es preciso que se ofrezcan a la mujer varias carreras científicas, si bien este paso causaría sorpresa, cuyo origen está en preocupaciones necias y anticuadas. Estas carreras podrían ser: farmacia, medicina, agricultura, pintura, imprenta, fotografía, relojería, etc. (*Memoria*, 1870a, pp. 156-159).

Al siguiente año, 8 de ocubre de 1870, Iglesias (1870b, pp. 3-17) presenta una segunda *Memoria* al Congreso de la Unión. Después de exponer temas y materias relacionadas con el aspecto legislativo: códigos, ordenanzas, etc., aborda el tema de la instrucción primaria con 4 500 escuelas y 300 000 niños de ambos sexos, si bien el censo refiere que hay cerca de un millón de niños en el país. La dificultad de lograr la asistencia de más niños proviene del gran número de poblaciones diseminadas en el territorio y con escasos habitantes. Se ha pedido autorización al Congreso para introducir cambios en la ley. Enumera las cátedras establecidas en la secundaria para niñas, y concluye el informe después de recorrer las escuelas preparatorias y profesionales. La estrechez del presupuesto ha retrasado la apertura de dos escuelas de niños y una de niñas de las cuatro para cada sexo. La misma causa ha impedido el desarrollo del colegio de niñas con la recepción de internas. La Escuela de Artes y Oficios carece de maquinaria e instrumentos, el Museo Nacional y la Biblioteca Nacional sufren de grandes carencias. En otro documento (*Memoria*, 1870a, pp. 84-86), pide Iglesias que se declare subsistente la autorización de reformar la ley de 1867 y propone una iniciativa para crear una escuela de ciegos. Este plantel, sugerido por Ignacio Trigueros, era de evidente importancia, por carecer en aquel entonces los niños y adultos ciegos de auxilios para mejorar su desdichada

situación y ser útiles a sí mismos y a la sociedad. La esencia de la educación para ciegos reside en aprovechar la agudeza de los demás sentidos, oído y tacto, para dotarlos de destreza en algún arte y oficio. Se utilizaría el sistema de escritura en relieve inventado por Luis Braille (1809-1852). En el documento 22o. de la misma *Memoria* se pide subvención de $10 000 para la Academia Nacional de Ciencias y Literatura cuyas funciones enumera. De otra suerte, la Academia nada podría hacer.

Documento de suma importancia, añadido a la *Memoria* de Iglesias, es el *Informe* del vicepresidente de la Junta de Instrucción Pública, Ramón I. Alcaraz (1823-1886). Alude a la tempestad levantada por la ley (1869) por lastimar viejas preocupaciones e intereses personales. Afortunadamente, el buen sentido se ha impuesto, y aun a pesar de tantos ataques, no se ha derogado la ley. Muchas de las reformas deben ser modificadas. Se ha admitido ya internos varones. Con mayor razón debe admitirse a niñas internas. Luego se refiere Alcaraz a la preparatoria y algunas escuelas profesionales. Se han revisado los reglamentos de varias de las escuelas, la situación de los pensionados a Europa, libros didácticos, impresión de libros elementales para las escuelas. La Junta ha tratado de cumplir su cometido, aunque a veces parezca ineficaz por faltarle recursos. Se ha implantado un gimnasio anexo a la escuela de Santa Isabel.

9. LA APORTACIÓN DE ANTONIO P. CASTILLA

Publicación importante en estos años de progreso escolar fue el semanario *La voz de la instrucción* de Antonio P. Castilla (1871a), uno de los educadores insignes de la época, director de colegios en Europa, profesor de primaria y normal y miembro de sociedades científicas. La obra estaba dedicada al progreso de la enseñanza y defensa de los intereses materiales y morales del profesorado. Se ignora cuánto tiempo se publicó el semanario. Temas de Castilla fueron los distintos sistemas y método de la enseñanza, preocupación eminentemente didáctica. De los sistemas en boga (Cfr. Apéndice 2), individual, simultáneo, mutuo y mixto –decididamente prefiere el mixto y subraya los inconvenientes de los demás, en especial del mutuo practicado por la Compañía Lancasteriana con exclusión de otros. Castilla se extiende en alabanzas del simultáneo si bien es consciente de requerir muchas secciones para evitar ciertos problemas– recomienda el mixto como el sistema ideal en las circunstancias del país. En efecto, permite formar en cada clase tantas secciones cuantos son los diferentes grados de saber de los alumnos; los reúne simultáneamente; aumenta el número de

lecciones, procura ejercicios útiles a los adelantados; favorece el desarrollo moral por crear hábitos de orden y deferencia. El mutuo adolece siempre de la limitación de no ser el maestro quien enseña sino los alumnos, característica empobrecedora para el maestro, pues ‘‘es una verdad inconcusa que enseñando se aprende y que las ideas se desarrollan y perfeccionan acostumbrándose a explicarlas’’ (Castilla, 1871a, p. 115). Señala las condiciones que deben ponderarse para la adopción del método mixto: el nivel de la escuela; elemental o superior; el número de niños; la competencia del maestro y el número de recursos.

Los métodos no escapan a la aguda consideración de Castilla. El método es el camino más pronto y fácil para realizar algo. Es analítico o sintético y compuesto o la unión de ambos. Los tres permiten al hombre investigar, demostrar y comprobar. La enseñanza no puede realizarse sin apelar a alguno de ellos, y para enseñar se requiere hablar, interrogar, preguntar, responder. De ahí resultan diversos métodos: el recitativo, el interrogativo, el catequístico (se pregunta y responde), narrativo, racional y popular.

Castilla trató también de los problemas de la normal en cuya importancia insistió, y después de formular una juiciosa crítica del estado que presentaba en el país, propuso crear una red de normales cuyo modelo fuese la capitalina. No sólo escribió de la organización de las normales. Enumeró las condiciones que deben llenar los aspirantes al magisterio. Castilla señala tres factores fundamentales para elevar la instrucción pública: la prensa dedicada a la enseñanza; las escuelas normales y la inspección facultativa, el alma de la instrucción primaria. Al gobierno toca proporcionar informes sobre el estado de la educación y la forma de mejorarla; al maestro, guía y defensa.

En otra obra *La perla de la juventud,* Castilla (1871b) propone unas lecciones de religión y moral al modo catequético. La moral es la ciencia de las buenas costumbres y deberes con Dios, consigo mismo y con la sociedad. El libro 3o. trata de la educación de la mujer de la cual tiene una altísima idea: ‘‘cuando niña, es el encanto de sus padres; cuando joven, es la delicia de la sociedad, cuando esposa, es un elemento de progreso y de ventura, y cuando madre es la dicha de sus hijos y el núcleo del porvenir’’ (Castilla, 1871b, p. 104). Insiste en que se eduque a las niñas con los elementos de la primaria. El autor pudo escapar de la visión de la mujer como sujeta al hombre. Desea ver establecidas ‘‘escuelas profesionales para que la mujer digna y capaz pueda entrar en posesión de muchos derechos que el hombre, sin saber por qué razón, los ha considerado exclusivos de su ser’’ (Castilla, 1871b, p. 108) Afirma que la mujer tiene un derecho

inalienable para penetrar en el santuario de la ciencia y artes y en muchos ramos bien probaría su aptitud y superioridad sobre el hombre. Menciona la medicina y la literatura. No olvida, según el gusto de la época, una lección sobre la urbanidad, ''el modo de arreglar nuestras palabras y acciones conforme es nuestra condición y estado en que vivimos, para hacer agradable nuestro trato con los demás'' –y añade– ''sin desagradarnos a nosotros mismos''. Y señala el fundamento de la urbanidad: ''hacer con los demás lo que quisiéramos se hiciese con nosotros''.

Los años de la segunda administración juarista fueron en verdad benéficos para la enseñanza nacional. Se promulgaron dos leyes orgánicas de la enseñanza (1867 y 1869) que reglamentaron la primaria, la preparatoria de Barreda, la normal para niñas y los estudios superiores. Se afirmó el principio de que el gobierno federal ofrecería enseñanza a la par de los municipios. Se publicaron las importantes obras de Rendu y Castilla con las primeras tímidas sugerencias en pro de la enseñanza objetiva, y se pronunciaron tres memorias, 1868, 1869 y 1870. En el ambiente de paz, del que empezaba a disfrutar el país, la educación recibió del presidente Juárez un espaldarazo definitivo, auguria de continuo progreso en los años por venir.

CAPÍTULO IX

LA ESCUELA PREPARATORIA

1. LOS ANTECEDENTES. SAN ILDEFONSO

El hermoso edificio barroco del siglo XVIII había seguido funcionando como colegio con más o menos fortuna, desde la expulsión de los jesuitas, en 1767. En 1851 se encontraba allí de profesor el P. Basilio Manuel Arrillaga (1791-1867), y por breve periodo, antes de la llegada de Maximiliano fungió de vicerrector. Lo cierto es que, a pesar de los problemas políticos y económicos del país, los graves trastornos internos, los cuartelazos, las guerras, los pronunciamientos liberales y conservadores, el instituto alonsíaco subsistió con moderado progreso en beneficio de los estudiantes que allí se instruían. Barreda no conservaba buenos recuerdos del colegio, según consta en un discurso *(Boletín de instrucción pública*, 1907, *8*, pp. 447-469). Dice Lemoine:

> Barreda, que en sus mocedades lo conoció bien [el colegio] y lo padeció resignado y para quien todo lo anterior a la reforma educativa de 1867 era puro oscurantismo, recordaba sin la menor simpatía, mucho tiempo después, al San Ildefonso de los años treintas, con motivo de un homenaje a Río de la Loza (1970, p. 27).

El mismo autor indica que no debe calificarse San Ildefonso con criterios positivistas, y recuerda a los personajes que pasaron por sus aulas, actores más adelante de la reorganización del sistema educativo nacional: José María Luis Mora, Juan Bautista Morales, Sebastián Lerdo de Tejada, José María Iglesias, Manuel Romero Rubio, Gabino Barreda, Leopoldo Río de la Loza y el propio Justo Sierra. El último rector de San Ildefonso antes de 1867, Sebastián Lerdo de Tejada, tuvo una acertada actuación.

Los estudios se dividían en dos etapas, repartidas a su vez en cinco años escolares. La primera, denominada latinidad, comprendía los dos primeros años, y su equivalente actual sería la instrucción secundaria con los siguientes cursos: 1o. y 2o. de castellano, con el texto de la *Gramática de la Real Academia;* 1o. y 2o. de latín; el texto era la *Gramática* de Nebrija completada con la de Mata y Araujo. La segunda etapa, la filosofía, ocupaba los tres últimos años y comprendía la preparatoria: se cursaba en primero ideología con *El criterio* de Jaime Balmes (1810-1848); lógica, metafísica y moral (textos de Bouvier); en segundo: matemáticas (compendio de Vallejo) y física (texto de González Valledor (México, 1850) sustituida luego por Ganot. La física de Ganot perduró en uso durante la preparatoria de Barreda, único texto superviviente del antiguo plan de estudios. Todo lo demás quedó arrasado por la reforma de 1867 (Macedo, 1898, pp. 25-34; Lemoine, 1970, p. 39); el tercero y último incluían cronología (texto de Fernández de San Salvador); cosmografía y geografía (texto de Juan N. Almonte, 1803-1869, México, 1851, 3a. ed.), y economía política (texto de Ferrier, traducido y anotado por Juan B. Morales). Además, en los últimos años, se estudiaban sendos cursos de francés (*Método natural* de Mathieu, sustituido por Ollendorf). El estudio de la economía era un notable adelanto.

Los estudios se dividían durante esta época en tres ramas: 1) estudios preparatorios, antecedentes de la reforma de Barreda; 2) cursos de teórica [sic] de jurisprudencia y 3) carrera de ciencias eclesiásticas. Los estudios de preparatoria carecían de algunas de las ciencias, pues faltaban química, biología, álgebra y trigonometría. Hasta el rectorado de Lerdo no se impartía dibujo lineal ni natural. Tampoco había cátedras de historia nacional ni universal (Rojas Garcidueñas, 1951).

Durante el rectorado de Lerdo estuvo en vigor desde agosto de 1852 el *Reglamento de puntos*, elaborado por él mismo. El reglamento controlaba con duras sanciones económicas las faltas del profesorado y diversas irregularidades del mismo. Comenta Lemoine (1970, p. 34):

> Que sus efectos fueron saludables, lo aprueba una nota al pie del ejemplar manuscrito que consultamos: Este *Reglamento* ha sido aprobado en todas sus partes por el supremo gobierno, según la comunicación fecha noviembre 21 de 1867. O sea, en vísperas de la creación de la Preparatoria, Martínez de Castro ratificaba la eficacia de una medida decretada tres lustros antes. De más está decir que Barreda aplicó también con ligeras modificaciones el *Reglamento* de Lerdo, durante los primeros años de su gestión preparatoria.

2. LA ESCUELA PREPARATORIA

Un discreto aviso del diario *El Siglo* XIX decía así (enero 31 de 1868):

> Escuela Preparatoria. Los cursos de la Escuela Preparatoria se abrirán el día tres del próximo febrero en el antiguo colegio de San Ildefonso, fijándose en la puerta interior de él la lista de los autores de asignatura para el presente año. México, enero 29 de 1868. I. Chavero, secretario (Lemoine, 1970, p. 75).

La Escuela Nacional Preparatoria era la columna vertebral de la nueva ley de instrucción pública (diciembre 2 de 1867). Representaba en lo social, en lo doctrinal y en lo pedagógico el paso más audaz dado hasta entonces por México. La reforma de 1833 y otras disposiciones posteriores no pasaron de la categoría de ensayos. Significó un esfuerzo sobrehumano que el revolucionario proyecto pasara del papel a la realidad, de las oficinas de Palacio a las aulas (Lemoine, 1970, p. 15). Como suponía una grave responsabilidad, el presidente Juárez no quiso exponerse a un fracaso, y confió el destino del flamante instituto en manos del doctor Barreda, quien tomó posesión de su cargo en la oficina del ministro Martínez de Castro, diciembre 17, fecha de su nombramiento provisional. En julio 7 de 1868 recibía Barreda el nombramiento definitivo (Lemoine, 1970, p. 21).

La existencia de la Preparatoria puede dividirse en dos diferentes épocas correspondientes a la situación político-social del país. La primera de 1867 a 1910, la segunda de 1910 a nuestros días. La primera comprende el triunfo definitivo de la República, la reforma educativa y la adopción de la doctrina positivista. Se cierra en 1910 con el centenario de la independencia, la creación de la Universidad Nacional cuya base es la preparatoria y la desaparición del positivismo. La primera fase de esta primera época (1867-1878) lleva la impronta del fundador, Barreda. La segunda podría denominarse la preparatoria de Justo Sierra (1878-1910). En aquel lapso hubo los siguientes rectores: Alfonso Herrera (1878-1885),[1] Vidal de Castañeda y Nájera (1885-1901) y Manuel Flores (1901-1910) en cuyo intermedio se incluyen los nombres de Miguel Schultz (1851-1922), José Terrés (1864-1924) y Porfirio Parra (Lemoine, 1970, p. 9).

Como suele acontecer en los comienzos de toda obra, Barreda hubo de afrontar problemas de toda índole para convertir el proyecto en realidad en una época sembrada todavía de ruinas materiales y despojos humanos,

[1] Habría que añadir a Justo Sierra, de quien refiere *La Libertad* (agosto 24 de 1884) que era director interino por dos meses. En noviembre 7 de 1884 *El Nacional* comunicaba que J. Sierra seguiría por dos meses más como director interino.

resultado de 46 años de inestabilidad nacional. Las demandas más apremiantes eran: encontrar un local amplio y adecuado e integrar un cuerpo docente no sólo capaz académicamente sino dispuesto a adoptar en su enseñanza los principios positivistas. Respecto del primer asunto –seleccionar un local adecuado para la escuela– Barreda se decidió, con la aprobación de Juárez, por San Ildefonso ''famoso por sus dimensiones, su hermosa y severa arquitectura y por su larga tradición cultural'' (Lemoine, 1970, p. 23). Juárez, consecuente con su propósito, hizo cuanto estuvo de su parte, dentro de las posibilidades del erario, para dotar al colegio de los recursos indispensables a su funcionamiento:

> El doctor Barreda… dio a la Preparatoria, como para asignarle una orientación superior, el lema que tomó de la primera página del Catecismo positivista [sic] de Comte: *''L'amour pour principe et l'ordre pour base. Le progrès pour but'';* en castellano: ''el amor como base, el orden como medio y el *progreso* como fin''… Abandonadas las tres palabras a sí mismas, pudo ser concebido el amor a la clase social a la que cada uno perteneciera, como el supremo e indiscutible y justiciero y soberano amor; el amor a la patria, como el que todo lo abarca y al que todo hubiera de subordinarse; el orden, aun cuando no se conciliara con la justicia; el progreso económico y material como paradigma ante el que todo lo demás desapareciera y de hecho, la primera de estas tres palabras no tuvo generalmente en la Escuela Nacional Preparatoria el gran sentido cristiano ni la tercera de ellas el gran sentido cultural'' (Chávez, 1967, p. 28).

3. Gabino Barreda, el inspirador de la reforma educativa[2]

Hombre controvertido, acusado por unos de ser causa de la perdición de los jóvenes y saludado por otros como modelo y amigo de la juventud que ciertamente lo veneraba, Gabino Barreda era vástago de una familia poblana. Brillante profesor de matemáticas, lógica, física médica, anatomía y patología, deslumbraba en sus clases con su pasmosa erudición salpicada de alusiones a otros campos del ser humano. Muchos católicos, unos por adhesión a las doctrinas tradicionales y otros intransigentes a ultranza, combatieron ferozmente a Barreda y su obra reformadora y lo presentaron como enemigo del cristianismo; pero casi nadie ha mencionado su respeto por la religión católica. El maestro como adicto al liberalismo, era anticlerical y partidario de la separación de la iglesia y el Estado. Con todo, nunca fue antirreligioso y menos aún anticatólico. A pesar de su admiración por

[2] Cfr. Barreda, 1973, pp. vii-xxxviii; 1978, pp. xi-xix; Flores, 1880, pp. 3-16; Noriega, 1969, pp. 21-59; Mejía Zúñiga, 1964, pp. 182-191.

Comte, jamás pensó en implantar la religión de la humanidad del maestro venerado. Noriega (1969, pp. 48-51) afirma tener noticia de que Barreda era católico sincero, y relata un incidente revelador. Se le pidió que dictaminara sobre un *Catecismo moral,* cuyo autor, Nicolás Pizarro, proponía como texto para todas las escuelas nacionales. Barreda se opuso a la adopción de dicho catecismo por las siguientes razones: 1) el autor empuña el estandarte de una religión (cuando debía prescindir de éstas en el estudio de la moral), para arremeter contra la católica con la intolerancia e injusticia propias de teologías incompletas; 2) la obra presenta continuas inconsecuencias y aun palmaria contradicción en sus doctrinas. Elogia a Jesucristo, pero a un Jesús inventado por Ernest Renan (1823-1892) y cuyos servicios sociales todavía estamos esperando; 3) por último, el autor ofende la religión católica, la de la mayoría del pueblo mexicano, cuyas prácticas califica de supercherías.

Barreda nació en Puebla (febrero 19 de 1818), allí inició sus estudios, y pasó luego a la capital para cursar en San Ildefonso los estudios de abogado, sin llegar a graduarse, pues su afición a las ciencias naturales lo decidió a dedicarse a la minería. Sin embargo, luego identificó su verdadera vocación, la medicina, y en 1843 la inicia en la Universidad. Durante la Intervención Norteamericana (1847), fue médico practicante de las fuerzas armadas y, al siguiente año, se dirige a París para doctorarse. Allí asiste, en compañía de Pedro Contreras Elizalde, a los cursos de August Comte en el Palais Royal (González Navarro, 1959, pp. 119-129). La influencia de Comte fue decisiva para Barreda, y lo determina a permanecer en París hasta 1851. Al regresar a México ese mismo año, termina sus estudios de medicina, y la ejerce en Guanajuato desde 1863. Publica un artículo sobre homeopatía (1861) y otro en *El Siglo XIX* (1863) sobre educación moral. A raíz de la guerra con Francia abandona la capital y radica en Guanajuato.

En septiembre 16 de 1867 pronuncia la célebre *Oración Cívica* en Guanajuato, y en octubre siguiente se traslada a la capital. El presidente Juárez había nombrado como secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública al licenciado A. Martínez de Castro, quien confió al cuñado de Barreda, el licenciado José Díaz Covarrubias, la reforma de los estudios. Aragón (1898) cree que Juárez, impresionado por *la Oración Cívica* de Barreda, lo incluyó en la comisión, testimonio confirmado por Caso (1922, p. 64). Barreda inició sus labores en la comisión junto con Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y el licenciado Eulalio Ortega (Muriel, 1964 pp. 551-557). De los trabajos de esta comisión resultó la ley de diciembre 2 de 1867 y la

fundación de la Escuela de Estudios Preparatorios (hoy Escuela Nacional Preparatoria), cuyo primer director fue el propio Barreda hasta 1878. Fue asimismo diputado federal y presidente de la Comisión de Instrucción de la Cámara de Diputados. En 1878 recibió el nombramiento de embajador de México en Alemania de donde regresó en noviembre 18 de 1880. Murió poco después, marzo 10 de 1881 en Tacubaya. Además de la *Oración Cívica* es necesaria, para conocer su doctrina educativa, la carta (1870) al general Mariano Riva Palacio (Barreda, 1978, pp. xi-xix).

Barreda dirigió la Escuela Preparatoria durante diez años, su Tabor y su Calvario, en los cuales hubo de afrontar la oposición de la opinión pública atizada por los extremistas de signo contrario. Promovió el arte al llamar al pintor Juan Cordero a embellecer con un mural el vetusto edificio de San Ildefonso. Barreda dijo en el discurso de agradecimiento al artista:

> Cábele a la EP la gloria de haber abierto un nuevo campo a la estética mexicana; cábele la satisfacción de haber inspirado el genio de un verdadero artista... Esta creación del genio, colocada de un modo inamovible en un muro de nuestra escuela es a la vez emblema y prenda segura de la indisoluble alianza entre la ciencia y el arte, destinada a fecundizar a entrambas (1973, p. 143).

Fundó también la Asociación Metodófila con el propósito de aplicar el inflexible criterio de la lógica a las cuestiones de cualquier naturaleza. Desgraciadamente, la Asociación tuvo corta vida por la ausencia de su fundador y animador. Los trabajos de los socios se publicaron en un tomo con el título de *Anales de la Asociación Metodófila Gabino Barreda* (1877).

A propósito de la figura de Barreda dice Noriega:

> Con el transcurso del tiempo a cien años de distancia, su figura adquiere sus propios perfiles y permanece como lo que en verdad fue: como un gran maestro y un renovador auténtico del sistema educativo nacional (1969, p. 57).

4. La aportación de Barreda

Por fortuna para la posteridad, Barreda (1978, pp. 111-143) dejó asentado su pensamiento educativo en la carta a Riva Palacio. Como aquél intervino de modo capital en la elaboración de la ley de instrucción pública, estas páginas expondrán las ideas de Barreda y luego tratarán de la reforma legal. El fin de la educación, según el autor, debe ser la formación del entendimiento y los sentidos sin empeñarse en mantener dogmas políticos o religiosos, o defender determinada autoridad. Una educación que satisfaga el

deseo de hallar la verdad, de encontrar lo que realmente hay y no lo que esperamos hallar. La importancia de tal educación radica en que: 1) lo aprendido en la infancia y la niñez queda profundamente grabado y constituye una influencia casi irresistible. Si los conocimientos de nuestra primera edad son falsos y absurdos, seremos presa de lamentables errores; 2) debe haber uniformidad en nuestra conducta que no depende de expedir leyes, sino que descansa en un fondo común de verdades de que todos partamos más o menos deliberadamente, pero de modo constante. La educación debe ser, por tanto, homogénea y completa con el fin de que permita saber para prever, prever para actuar y se logre la reforma de la sociedad, meta del positivismo comtiano. Tal educación produce los frutos de satisfacción, paz y uniformidad. Barreda afirma que el orden intelectual es la llave del orden social y moral.

Barreda indica con énfasis el método, ''primera condición de todo éxito'': observación y experimentación reunidas (inducción) y deducción o raciocinio puro. Subraya, además, la necesidad u obligación del estudiante de aprender el método propio de cada ciencia y establece una escala lógica que debe recorrer la mente desde las matemáticas hasta la física, la cual hace uso de los teoremas y métodos matemáticos.

Comte (citado por Davis, 1951, pp. 125-126) advierte que en la educación positivista debía seguirse su clasificación de las ciencias. Esta se extendía durante siete años y comprendía matemáticas y astronomía, dos años; otros dos para física y química; uno respectivamente para biología, sociología y moral. Sugería, además, que el estudiante cultivara sus inclinaciones estéticas y estudiara griego y latín los dos últimos años del currículo. Raat (1975, p. 19), por su parte, sin mencionar fuente alguna, afirma que Comte había aprobado sólo el estudio de las raíces latinas con exclusión del griego por ser éste lengua muerta.

Barreda parte de la clasificación comtiana de las ciencias: de las abstractas a las más concretas, de las más simples a las más complejas según el orden evolutivo de la historia de las mismas, de la humanidad y del mismo individuo; pero introduce ciertas modificaciones como se verá más adelante. El orden de las materias será, por tanto, las matemáticas que se apoyan en un pequeño número de principios fundamentales, y llegan, de consecuencia en consecuencia, por la más irreprochable ilación, hasta las verdades más remotas e inesperadas. Son, por consiguiente, la mejor escuela para aprender a razonar, a deducir, y deben exigirse aun a los abogados, cuya interpretación de las leyes descansa sobre la base de un riguroso razonamiento. Su inmenso valor estriba más en la disciplina mental a que acostumbran al

estudiante. En seguida viene la cosmografía, el estudio de los fenómenos más simples de la naturaleza, a los cuales se aplican los teoremas matemáticos. La física le sigue a la cosmografía, trata de las propiedades más complicadas de los cuerpos, y ostenta un carácter más experimental, mientras que la cosmografía se apoya en la observación. Método experimental más estricto predomina en la química. Las propiedades de los cuerpos son mucho más numerosas y complicadas y se las estudia por la inducción, el procedimiento lógico predominante. Los estudios relativos a los fenómenos de los vivientes (botánica y zoología) demandan observación, experimentación y comparación, hasta ahora casi no mencionada. Como las propiedades de los vivientes son incomparablemente más complicadas, los medios de observación deben ser más numerosos. Mientras en la cosmografía se usa únicamente la vista, la física emplea el tacto y el oído; la química, el olfato y el gusto; las ciencias de la vida requieren todos los sentidos. Estas aventajan a todas las otras ciencias en el arte de las clasificaciones. Tal complicación de métodos y doctrinas, característica del estudio de los seres vivientes y sus funciones y el auxilio derivado del conocimiento de la física y química para estudiarlos, permite a las ciencias de la vida ocupar su lugar después de la física y química. En las ciencias de la vida se puede estudiar también la aplicación más racional, más fecunda en resultados y al mismo tiempo más sobria y segura de otro artificio lógico: la hipótesis, de la cual se sirve a cada paso esta ciencia y proporciona las más seguras reglas para su uso.

El estudio de la geografía y la historia, y aquí Barreda se aparta de Comte, viene después de las ciencias enumeradas. La geografía supone nociones de polos y paralelos, etc. La historia se facilita, si se tiene la base de la geografía o se estudia junto con ella. La culminación del estudio de estas ciencias es la lógica, y aquí de nuevo Barreda se aleja de Comte, además de suprimir la sociología. Y da la razón. En efecto, ya se considera la lógica como arte ya como ciencia (caracteres que reúne según muchos autores), su estudio abstracto, teórico y sistemático propio de un curso, no debe hacerse sino después de que se han conocido, empleado y ejercitado los diversos artificios lógicos. Ningún arte puede aprenderse en abstracto e independientemente de sus aplicaciones. Las aplicaciones constantes de la inducción y deducción en todas las ciencias anteriores, el empleo de la observación, la experimentación, hipótesis y clasificación ya conocido permite al estudiante comprender las difíciles y complicadas reglas de este procedimiento y grabarlas sólidamente en su memoria. Estudiada la lógica de esta guisa, se evita el abuso de la misma, a propósito para precipitar a todos

los absurdos y a todos los sofismas. El estudio de estas ciencias jerarquizadas constituía la filosofía, de la cual se desterraba a perpetuidad la metafí- sica por no fundarse en nada comprobable.

El plan incluye las lenguas vivas (alemán, francés, inglés e italiano) y le asigna al francés el primer lugar por estar escritas en ese idioma las obras científicas contemporáneas. No olvida el latín ni el griego, necesarios para la comprensión de los términos científicos ni la gramática castellana. Tampoco es posible desconocer la utilidad de estudiar, aunque sea como iniciación, una de las bellas artes más propias para mejorar nuestro corazón, inspirándonos los sentimientos de la belleza, la armonía de lo justo y lo grande. A los áridos estudios científicos acompañan el arte y la fantasía para evitar que a los preparatorianos se les seque el corazón (Muriel, 1964, pp. 551-557).

La moral, sustituto de la religión, suprimida de toda la educación oficial, era obligatoria para todos. Se impartía conforme a la moral positivista, de tipo social, basada en ejemplos, con énfasis especial en fomentar los actos buenos, los altruistas, y descartar los malos, los egoístas. Una gimnasia espiritual –concepción materialista del psiquismo humano– hará que se repitan frecuentemente los primeros, para alcanzar la perfección individual (Barreda, 1978, pp. 8-9).

Este conjunto de materias, impresionante por cierto, formaba el meollo de la preparatoria. Barreda no se ocupó de la primaria muy elemental y suficientemente atendida por otros proyectos educativos. Deseaba una preparatoria más completa y científica. La profesional era ya especializada. Sólo la preparatoria era apropiada para proporcionar una educación integral positiva.

El punto verdaderamente genial, aportación única hasta entonces en los proyectos gubernamentales, fue la trabazón de las materias, origen del método. Los conocimientos se forman, se desarrollan y algunos al volverse obsoletos desaparecen. El método es la conquista definitiva, capaz siempre de permitir al hombre adueñarse de nuevos conocimientos por el atajo más corto y formarse una síntesis personal con la integración de todos ellos.

Barreda apunta las ventajas del proyecto:

1) El conjunto tan completo de asignaturas, visión panorámica de las ciencias, ayuda a elegir acertadamente la propia profesión sin incurrir en equivocaciones deplorables que obligan a reemprender estos estudios;

2) La cultura general proporcionada por estos estudios que disponen para cursar los profesionales. Porque el estado actual de la sociedad y el futuro, con la amplísima difusión de los conocimientos científicos en todas las clases

de la sociedad, hará que las personas carentes de éstos, por más que posean títulos, pierdan la confianza pública aun en la propia profesión. Su ignorancia y falta de preparación mental será obvia, incompatible con el prestigio intelectual, base del resultado de las carreras científicas. Además, el plan ahuyenta el utilitarismo –estudiar sólo lo que sirve al alumno– pues da a conocer la conexión existente en todos los ramos de la ciencia.

> Cada uno de los conocimientos que se adquieran, cada hecho real cuyo verdadero mecanismo se comprende, es una fuerza que se agrega al sistema completo de nuestra actividad mental, y una fuente inagotable de la que podrán surgir en el momento más inesperado las inspiraciones más felices... (Barreda, 1978, p. 127).

3) Las materias ajenas a la propia profesión la iluminan.

Esta fue, pues, la aportación personal de Barreda, cuya meta era proporcionar un fondo común de verdades, definido por su carácter general y enciclopédico sin distinción alguna para las futuras profesiones con el propósito de encontrar un orden social perdurable para México.

> Nosotros, no queremos atacar a nadie, no venimos a tomar por asalto ninguna fortaleza, no venimos a herir creencias, sino a despertarlas en los que ya no las tienen. La anarquía bajo todas sus formas, la anarquía intelectual, pública y moral; la anarquía personal, doméstica y civil, ese es el único monarca que queremos destronar, la única bandera que queremos abatir (Barreda, 1973, p. 247).

Las ciencias religiosas y políticas cambian constantemente. Los principios científicos, por el contrario, son y serán siempre los mismos para todo el mundo. La suma de los tres ángulos de un triángulo es igual a 180 grados, el cuadrado de la hipotenusa es la suma de los cuadrados de los catetos, etc. Estas verdades innegables acercan a los hombres, republicanos o anarquistas, aristócratas o demócratas, creyentes o incrédulos. Parra (cita- do por Wilson, 1941, p. 233), buen conocedor del propósito de Barreda, resume así la doctrina del maestro: educación intelectual, uniforme en su método; científica en sus doctrinas y común a todos sin importar futuras especializaciones.

La reforma de Barreda descansa en el positivismo con toques originales del reformador, como se ha visto, y tiene como antecedente toda la legislación anterior. En sus manos tuvo la educación de México, de la cual dependía el futuro del país, y trató de encauzarla de la forma más inteligente,

oportunidad que ni a los mismos positivistas franceses se les había presentado. Y en esta empresa, por demás vital, se hizo ayudar de colaboradores cultos y competentes. Pueden verse los *Principios mínimos del positivismo*, redactados por Aragón (1900, p. 504).

Una pregunta queda flotando en este breve resumen del positivismo de Barreda en el programa de estudios de la preparatoria. ¿Por qué no se dice una sola palabra de la sociología, siendo así que Barreda había asistido durante cuatro años a los cursos de Comte? Es más, ¿por qué esa omisión tan patente y extraña, cuando Comte consideraba la sociología el coronamiento del positivismo? Una sucinta exposición del pensamiento de Comte respecto de la sociología puede proporcionar la cifra de este enigma. El positivismo no trataba únicamente de reformar las ciencias al modo de Descartes, ni la sociedad sólo por acción directa como lo pretendían los seguidores de Fourier o Saint Simon.[3] Comte une ambas tendencias, porque, si el espíritu científico no basta para organizar la sociedad, es preciso crear una ciencia de los fenómenos sociales, coronamiento de todas las otras ciencias. Reconoce, pues, la inutilidad del espíritu científico aislado de la ciencia social, y la imposibilidad de ésta sin la jerarquía completa de todas las ciencias. A estos temas Comte añade un tercero, totalmente independiente de los dos primeros: la antítesis entre las épocas revolucionarias y las estables y el tema del progreso tan caro al siglo XVIIII. Ahora bien, la antítesis tenía como consecuencia práctica la restauración de los poderes anteriores, inadmisible para Comte, porque el pasado jamás debía regresar. La revolución fue crisis indispensable, purificación inaplazable. El poder social se fundamenta en creencias. La teológica –ilusoria– es una de ellas, destruida afortunadamente por la revolución. Ahora es menester restituir el poder social, fundado en creencias tan eficaces como las teológicas, pero cimentadas en la característica positiva del espíritu científico.

Comte no intenta introducir innovaciones en la estructura social (recuérdese su aversión a los fourieristas y sansimonianos) cuya naturaleza es inmóvil y consiguientemente incapaz de progreso, sino en las creencias que deben pasar del estado teológico (religioso) y metafísico (liberal), al estado positivo. Este se caracteriza por la sociología que, inserta en el conjunto de las otras ciencias, proporciona el bloque de creencias indispensables a la organización social. Es decir, la sociología, sin apoyo en las demás ciencias, constaría de afirmaciones arbitrarias, y el espíritu científico, sin ésta, sería

[3] Claude Henri conde de Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858) y Charles Fourier (1772-1837) representan "el socialismo utópico" caracterizado por la ordenación colectiva de los asuntos humanos sobre una base de cooperación, con la felicidad y el bienestar de todos como fin (Trías Vejarano, 1976, pp. 891-892).

puramente crítico y negativo. Por tanto, la unión de estos dos temas permite resolver el problema de la reforma social. Comte apoya también, con un nuevo matiz, el progreso social sobre el de las ciencias, origen en el siglo XVIII del aumento de felicidad de la mayoría de los hombres por la difusión de la razón (el racionalismo de la ilustración). Aquél incrementó también la solidez de las instituciones sociales por el complemento sociológico añadido a las ciencias. La tesis política de Comte es terminante: unidad social a todo precio, por unidad de doctrina, cuando ésta sea posible, y si no, por una dictadura provisional. La doctrina positivista debe asegurar, de modo definitivo, la unidad destruida por las creencias teológicas y metafísicas. Desde la atalaya de su doctrina, Comte juzga los acontecimientos históricos de su época. Llama a Robespierre (1758-1794) "ambicioso sofista" por haber instituido el culto de la razón y haber querido restaurar la democracia antigua. Saluda el golpe de Estado de Luis Napoleón, convertido en Napoleón III, como el paso del vano intento parlamentario, propio de la tradición inglesa, a la fase dictatorial, único gobierno verdaderamente francés. Esta dictadura empírica sin doctrina, destinada sólo a la lucha contra la anarquía, encuentra su aliada natural en la doctrina orgánica del positivismo. Termina Comte su proclama con un Ilamado a los conservadores a quienes muestra el positivismo como único medio de disciplinar a los revoltosos. En el *Système de politique positive*[4] (Comte, 1822, *2*, pp. xii y xxxii), y en el *Plan de travail pour reordonner la societé*[5] (1822), elabora Comte una filosofía de la historia nacida de la conciencia de la crisis revolucionaria, cuyo dogma de la soberanía popular y de los derechos del hombre es una descarada declaración de carencia de todo principio positivo. Es todavía el estado metafísico. Comte estigmatiza como cargadas de espíritu negativo la libre concurrencia en economía y la creencia de los legistas en poder modificar al capricho la sociedad por las instituciones políticas. Estas comprobaciones no llegan a ser amenazadoras, porque Comte está convencido de que la destrucción alcanza sólo una forma de la sociedad no a la sociedad misma, indestructible como el sistema solar o como la serie de especies animales. La sociología positiva (Cfr. p. 33) no será la responsable del nuevo orden. Este depende de la voluntad del orden inherente en la sociedad, el cual consuma la misma sociología positiva. El progreso nace del orden; el movimiento, de la existencia; lo dinámico, de lo estático. La exigencia formal de "positividad" en sociología lleva a Comte a introducir una realidad que satisfaga esta condición: la humanidad.

[4] *Política positiva*.

[5] *Plan de trabajo para reorganizar la sociedad*.

La sociología positiva marca la continuidad necesaria de todos los trabajos y de todas las doctrinas humanas, muestra a los hombres que no existen sino por el pasado, y saca de la humanidad todo lo que hace posible la vida material, intelectual y moral. La humanidad, noción perfectamente positiva, apta para ser analizada y conocida por la historia y desprovista de todo lo ficticio, es como la providencia del individuo. Gracias a la sociología, el espíritu humano se convierte en espejo del mundo, tanto en el orden exterior como en el orden humano (Brehier, 1942, pp 737-739).

Sale fuera del propósito de estas líneas hablar de la religión de la humanidad propuesta por Comte. Aquí interesa sobremanera ver cómo Barreda estruja en la historia de México la doctrina de Comte respecto de los estados, y hace aparecer el liberalismo –República Juarista Federal– como el estado positivo. Por las citas de Comte, anteriormente aducidas, aparece con claridad que él no consideraba al liberalismo el estado positivo. Tal acomodación del genuino comtismo difícilmente se compadece con el liberalismo juarista, y pronto empezó a mostrar fisuras importantes en los primeros periodos de Díaz con desviaciones hacia la dictadura (Cfr. capítulo III). No necesitaban los editorialistas de *La Libertad* acudir a Mill ni a Spencer para cimentar la necesidad de la dictadura; aunque de hecho así lo hicieron. Les bastaba hojear el curso de *Filosofía Positivista* para toparse con la evidente desconfianza de su autor respecto de la doctrina de la soberanía popular y los derechos humanos y su abierta simpatía por la dictadura.

En vez de poner la sociología como corona del edificio de las ciencias, al modo de Comte, Barreda concluye con la lógica, descartada por aquél por aislarse de todo razonamiento determinado, cuando el método de razonar no puede estudiarse con auténtica eficacia sino en sus aplicaciones más extensas y perfectas. Comte sustituyó la lógica por las matemáticas eminentemente deductivas. Todavía hay otros casos de discrepancias importantes entre Barreda y Comte respecto de la química y biología. Comparénse las palabras de Barreda.

> Viene después la química en donde el método experimental adquiere su más completo desarrollo y en donde por lo mismo la inducción es el procedimiento lógico predominante… (1978, p. 119).

Con las de Comte.

> La química es la ciencia en que cesa definitivamente todo empleo del análisis matemático; está, además, muy lejos de la perfección que le corresponde; su poder de previsión es débil y sus explicaciones poco coherentes. Debe, en primer lugar,

> librarse de las hipótesis metafísicas que le estorban: la unidad de la materia, fundada sobre un deseo irreflexivo de unidad del entendimiento que se erige como ley... (1842, p. 731).

No se trata de comparar los conocimientos químicos de Comte con los actuales –sería una burda injusticia– sino cómo considera éste esa ciencia y el juicio que de la misma hace Barreda.

Con toda razón Vázquez comenta:

> Sin duda Barreda necesitaba del liberalismo sin la alianza del cual el positivismo no habría pasado de ser una doctrina más y los liberales necesitaban aliarse a una doctrina al servicio del orden material; por ello fue posible hacer ajustes. Lo que sí era imposible era postular al positivismo en su verdadera dimensión, como doctrina total; y a pesar de las precauciones del creador de la preparatoria, tarde o temprano habría de provocarse el rompimiento y empezarían los ataques liberales (1967, p. 204).

En un libro sobre educación cabe decir una palabra sobre la trayectoria del positivismo hasta la época actual. Se ha prolongado en el empirismo lógico, doctrina que rechaza toda filosofía de carácter especulativo (sospechosa de racionalismo), y sólo admite la verificabilidad empírica como criterio del significado de las proposiciones. El empirismo lógico ha nacido del influjo de los estudios de Bertrand Russel (1872-1970) sobre la fundamentación de las matemáticas; de la revisión de los conceptos básicos de física realizada por Niels Bohr (1885-1962), Albert Einstein (1879-1955), Werner Heisenberg (1901-1976) y Max Planck (1858-1947) y del conductismo de Skinner (1904-) y sus seguidores en psicología. Es preciso añadir que el empirismo lógico no distingue suficientemente bien dos problemas: ¿Se deriva todo conocimiento únicamente de los sentidos? (problema psicológico) y ¿todo conocimiento debe justificarse sólo por los sentidos? (problema epistemológico) (Ferrater Mora, 1980, pp. 2639-2642).[6]

5. El currículo de la Escuela Preparatoria

Como se recordará, al exponer la ley de 1867, se omitió todo lo relativo al plan de estudios de la preparatoria que se verá aquí. El Art. 8o. trata de tales estudios y prescribe las siguientes materias:

[6] Para una buena discusión del positivismo, véase: González Ramírez, 1967. En esa obra, el autor incluye el discurso de José M. Vigil y Rafael Angel de la Peña (1837-1906), intitulado: *Consideración sobre un libro de texto para la clase de lógica*.

CUADRO 38

Plan de 1867

Currículo de la preparatoria

Gramática española	Latín
Griego	Francés
Inglés	Alemán
Italiano	Aritmética
Algebra	Geometría
Trigonometría rectilínea	Trigonometría esférica
Geometría analítica	Geometría descriptiva
Cálculo infinitesimal	Mecánica racional
Física elemental	Química general
Elementos de historia natural	Cronología
Historia general	Historia nacional
Cosmografía	Geografía física y política, especialmente de México
Ideología	
Gramática general	Lógica
Metafísica	Moral
Literatura, poética, elocuencia y declamación	Dibujo de figuras, de paisaje, lineal y de ornato
Taquigrafía	Paleografía
Teneduría de libros	
Total 34 asignaturas	

(Barreda, 1978, p. 42).

Una agrupación de tales cursos daría el resultado siguiente: ocho cursos de matemáticas, dos de física, uno de química, uno de cosmografía, uno de historia natural, o sea cinco cursos de ciencias naturales; uno de geografía, dos de historia universal y nacional; cuatro de filosofía, seis de lenguas, dos de gramática, cuatro de literatura y uno de las siguientes: dibujo, taquigrafía, paleografía y teneduría de libros. Salta luego a la vista la presencia de la metafísica, objeto de escándalo para Barreda. Cómo se coló en un currículo de estudios de corte tan científico, es un misterio todavía, hasta que no se hallen las actas de la comisión autora del proyecto de ley. Lo cierto es que allí estaba. Sorprende, asimismo, el número de cursos de matemáticas, ocho en total, máxime si se tiene en cuenta que algunas carreras no las emplean.

El reglamento de enero 24 de 1868 precisó el plan de estudios de la ley de diciembre 2 de 1867, y lo agrupó por carreras, como puede verse.

CUADRO 39

Plan de 1868

Currículo de la preparatoria (Art. 12o. al 15o.)

Primer año (común)

Aritmética	Algebra	Geografía
Gramática española	Francés	Taquigrafía

Segundo año (común)

Trigonometría (método analítico)	Cosmografía (precedida de mecánica)	Nociones fundamentales de cálculo infinitesimal

Tercero (abogados)	*Tercero (agricultores y veterinarios)*	*Tercero (médicos y farmacéuticos)*	*Tercero (ingenieros y arquitectos)*
Física	Física	Física	Física
Geografía	Geografía	Geografía	Cronología e historia
2o. de latín	2o. de latín	2o. de latín	Literatura
2o. de inglés	2o. de inglés	2o. de inglés	Teneduría de libros
			2o. de inglés
			1o. de alemán

Cuarto (abogados)	*Cuarto (agricultores y veterinarios)*	*Cuarto (médicos y farmacéuticos)*	*Cuarto (ingenieros y arquitectos)*
Química	Química	Química	Química
Historia	Historia	Historia	Historia natural
Cronología	Cronología	Cronología	Lógica
3o. de latín	3o. de latín	3o. de latín	Ideología
Teneduría de libros	Teneduría de libros	Teneduría de libros	Moral
			Gramática general
	1o. de alemán	1o. de alemán	2o. de alemán

Quinto (abogados)	*Quinto (agricultores y veterinarios)*	*Quinto (médicos y farmacéuticos)*
Historia natural	Historia natural	Historia natural
Lógica	Lógica	Lógica
Ideología	Ideología	Ideología
Moral	Moral	Moral
Gramática general	Gramática general	Gramática general
Historia de la metafísica	2o. de alemán	2o. de alemán
Literatura	Literatura	Literatura

(Barreda, 1978, pp. 68-69).

Los dos primeros años eran comunes y a partir del tercero se dividían en cuatro grupos de: 1) abogados; 2) agricultores y veterinarios; 3) médicos y farmacéuticos y 4) ingenieros, arquitectos y beneficiadores de metales. Los tres primeros con tres años y el cuarto con dos solamente. Todos los estudiantes debían practicar diariamente (Art. 16o.), a las horas fijadas por el reglamento, el dibujo en sus diversas ramas: paisajes y lineal. Cada curso duraría el tiempo necesario, a juicio de los profesores y según la aptitud y el aprovechamiento de los alumnos. Las materias disminuyeron de 34 en 1867 a 29 o 30 en 1868. No aparecen: italiano, historia, mecánica, ni paleografía. La metafísica se transforma en historia de la metafísica y el griego en raíces griegas. Lo novedoso del plan era el bloque común de materias y la sucesión de las mismas: matemáticas, la ciencia de la deducción por excelencia con cinco cursos, cosmografía, física, mecánica, química y las ciencias biológicas. Se explicaban los fenómenos de la naturaleza, desde los más sencillos hasta los más complejos, y se los analizaba teórica y prácticamente. El *Diario Oficial* (noviembre 26 de 1868) informaba de parte de Nicolás Fuentes, secretario de la Escuela Nacional Preparatoria, que las condiciones para inscribirse en la preparatoria eran:

1. Tener lo menos doce años de edad.
2. Justificar buena conducta *y* moralidad.
3. Saber leer, escribir, aritmética y gramática española.

El comentario de Quirarte pone de relieve los aciertos de Barreda:

> Está profundamente persuadido de que la ignorancia es la más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino de su engrandecimiento. De allí la

> necesidad de formar una escuela típicamente preparatoria, que no fuese exclusivamente un puente hacia las profesiones, sino que sirviera para preparar hombres, darle a la juventud la base intelectual necesaria para hacerla más apta en la lucha por la vida. Se da en los primeros años cierto tipo de actividades que resultan de gran utilidad práctica, aun para aquellos alumnos que no pudiesen por cualquier motivo terminar la carrera (1970, p. 43).

Todavía no se satisficieron los autores del plan de la Escuela Preparatoria, y así al año siguiente (mayo 15 de 1869), se promulgó otra ley orgánica de la educación con su respectivo reglamento (noviembre 9 de 1869), y se efectuó una reforma (Iglesias, 1870a, pp. 130-131; 141-142). Los dos primeros años de bachillerato siguieron comunes, y éste se redujo a tres ramas:1) abogados; 2) médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios y 3) ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales.

La historia de la metafísica desapareció y con ella todo vestigio y ocasión de las estériles e interminables discusiones conceptuales.

He aquí el plan:

CUADRO 40

Plan de 1869 (Art. 12o., 13o. y 14o.)

Currículo de la preparatoria

Primer año (común)

Aritmética	Algebra	Geometría plana
Francés		

Segundo año (común)

Geometría del espacio	Nociones fundamentales de cálculo infinitesimal	1o. de inglés
Trigonometría		

Tercero (abogados)	*Tercero (ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales)*	*Tercero (médicos, farmacéuticos, agricultores y veterinarios)*
Física	Física	Física precedida de las nociones indispensables de mecánica racional
Cosmografía	Cosmografía	
Gramática española	Gramática española	

Raíces griegas	Raíces griegas	Cosmografía
Inglés	Inglés	Gramática española
		Raíces griegas
		Inglés

Cuarto (abogados)	*Cuarto (ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales)*	*Cuarto (médicos, farmacéuticos agricultores y veterinarios)*
Química	Química	Química
Geografía	Geografía	Geografía
Historia general y del país	Historia general y del país	Historia general y del país
Cronología	Cronología	Cronología
1o. de latín	1o. de alemán	1o. de latín

Quinto (abogados)	*Quinto (ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de metales)*	*Quinto (médicos, famacéuticos, agricultores y veterinarios)*
Historia natural	Historia natural	Historia natural
Lógica	Lógica	Lógica
Ideología	Ideología	Ideología
Gramática general	Gramática general	Gramática general
Moral	Moral	Moral
2o. de latín	2o. de alemán	2o. de latín
Literatura	Literatura	Literatura

No es posible apreciar debidamente el progreso de la Escuela Preparatoria sin comparar el plan de Barreda con los de 1861 y 1865. El primero (Cfr. p. 182-183) prescribía 20 materias contra 34 a 30 de los planes de 1867 o 1868. Las matemáticas incluían aritmética, álgebra y geometría, y fuera dejaban trigonometría, geometría analítica y cálculo. Las ciencias estaban representadas únicamente por física, cosmografía y geografía; faltaban historia natural, química y mecánica. De filosofía se conservaron ideología, lógica, metafísica y moral. Las humanidades obtuvieron una mínima representación con la historia general y del país. Se echaba de menos la literatura. Se prescribían, además, economía política y estadística y manejo de armas,

asignaturas omitidas en lo sucesivo. Más atención recibieron los idiomas con el alemán, inglés, italiano, griego y latín.

El plan propuesto durante el Imperio (1865-duodécimo ensayo) (Cfr. p. 190) difería todavía más del de Barreda. Estaba formado por 16 asignaturas con una dosis elevada de letras: historia de la literatura general, de la castellana, latina y griega, geografía e historia; en filosofía incluía lógica, metafísica y moral; prescribía también matemáticas (ignoramos qué tanto se extendía el programa, aunque no podía ser mucho por tener que explicarse en un año). Las ciencias estaban ausentes. Se enseñaban francés e inglés y además caligrafía, taquigrafía, tecnología y teneduría de libros.

Puede decirse que el único antecedente del plan de Barreda fue el de Lares (1854, décimo ensayo) (p. 163-164) cuya secundaria, dividida en dos ciclos de tres años cada uno, incluía matemáticas, física, química y cosmo- grafía. La carencia de programas hace imposible extender más la comparación entre estos planes.

¿Qué relación tenía el plan de estudios de la Escuela Preparatoria con el de la educación francesa? La pregunta no es ociosa, pues Barreda estuvo varios años en París y admiraba a Comte. El currículo de estudios secundarios en Francia constaba, por esas fechas, de las letras clásicas e incluía las ciencias. La necesidad de prestar más atención a éstas, indispensables en el siglo XIX, pronto se hizo sentir agudamente, y así, el reglamento francés de 1881 permitía a los estudiantes, cuyo propósito no era optar por grados, pasar en el 3o. año a *los cursos de ciencias* [subrayado nuestro] y filosofía donde se les daban lecciones particulares de historia moderna. Este fue el inicio de un currículo sin griego, ni latín, definido negativamente. Vatimesnil y Guizot desarrollaron ulteriormente tales cursos, y este último concibió el proyecto de crear un currículo apropiado a las profesiones y situaciones sociales sin lazos con estudios eruditos, pero importantes aquéllas por su número, actividad e influjo en el Estado. Girardin Saint-Marc propuso la teoría de este currículo secundario en la obra *L'instruction intermédiaire et ses rapports avec l'instruction secondaire*[7] (1847). Víctor Duruy lo implantó (1865) con el nombre de "enseñanza secundaria especial". Desgraciadamente, el currículo tenía dos objetivos diferentes y difícilmente conciliables. De una parte, ocuparía el lugar del antiguo plan clásico para servir de cultura general; de otra, prepararía para determinadas profesiones, y sería, por consiguiente, especializado. Osciló entre ambos extremos hasta 1890, cuando un nuevo reglamento zanjó la cuestión, y

[7] *La instrucción media y sus relaciones con la instrucción secundaria.*

ordenó que se convirtiese en currículo clásico (Durkheim, 1969, pp. 358-359; Lynch, 1974, pp. 1-19; Mialaret et Vial, 1981, pp. 268-271).

Como se desprende de estas líneas, el currículo de la Escuela Preparatoria no se emparenta por ningún lado con el bachillerato francés de la época. Aquél fue obra original de Barreda inspirado en la filosofía positivista de Comte, aunque con importantes modificaciones.

6. Los primeros maestros de la Escuela Preparatoria

Se había diseñado un plan de estudios verdaderamente ambicioso para aquellos tiempos con las materias bien trabadas entre sí. Faltaba el elemento más importante: un cuerpo de profesores entregado a su noble tarea y entusiasmado con la enseñanza. Barreda no perdonó desvelo para salir airoso de esta múltiple elección tan decisiva en el logro de las metas de la Preparatoria. Sus esfuerzos fueron ampliamente recompensados, porque, como observa Lemoine (1970, p. 46), la nueva casa de estudios se vio honrada desde su inicio por un cuerpo docente de extraordinario prestigio. Barreda encomendó los cursos de matemáticas a Francisco Díaz Covarrubias, ingeniero y astrónomo, Manuel Fernández Leal, Francisco Bulnes y Eduardo Garay. La clase de física quedó en manos del plesbítero Ladislao de Pascua (1815-1891), designación que muestra el amplio criterio de Barreda, pues aun cuando aquél era contrario al positivismo, tenía a su favor ser considerado el mejor físico de la ciudad de México. Semejante acierto demostró Barreda en el nombramiento de Leopoldo Río de la Loza para la cátedra de química. Hombre de grandes virtudes morales era, además, un valioso intelectual que:

> Se agigantaba de clase en clase. Nadie, sin exceptuar a Díaz Covarrubias, había conquistado tan unánimemente el renombre de sabio como Río de la Loza...; fue por antonomasia el químico mexicano del siglo XIX, y su ingreso a la Preparatoria significó un inmenso triunfo para el plantel que nacía y un motivo de profunda satisfacción para Barreda (Lemoine, 1970, pp. 60-61).

Ocupó la cátedra de geografía y cosmografía Ignacio Molina, a pesar de que Antonio García Cubas (1832-1912) era tenido por el mejor geógrafo mexicano de su tiempo. Algunos de sus libros sirvieron de texto para la enseñanza de esta materia. Para 1882 se abrió un segundo grupo de geografía impartido por Miguel Schultz, excelente profesor de esta asignatura. La historia natural quedó a cargo de Barreda, quien en 1870 la

entregó a Alfonso Herrera, sucesor de aquél en la dirección de la Preparatoria.

La historia no corrió con tanta suerte como otras asignaturas. Los autores del plan de 1867 le habían asignado un menguado papel, torpeza corregida en el de 1869. Al principio se enumeraban tres materias: cronología, historia general e historia nacional. El reglamento de 1868 menciona sólo dos: historia (a secas) y cronología y, por fin, al inaugurarse el curso, se ignora si por estrecheces presupuestarias o simplificación del sistema o algún otro motivo, Barreda redujo la amplitud del campo a un solo curso terciado cuyo título era cronología, historia general y del país. Así quedó hasta 1886, cuando, merced a los clamores de Sierra, se ampliaron los programas, y se separó la historia universal de la nacional. A pesar del gran prestigio intelectual de que gozaba Manuel Orozco y Berra (1816-1881), no se lo escogió para impartir la clase de historia.

Quizá el recuerdo de su vinculación con el malhadado Imperio estaba demasiado fresca todavía. Se nombró a Manuel Payno (1810-1894), antiguo ministro de Comonfort, quien tuvo a su cargo la cátedra durante nueve años. En 1870 publicó un *Compendio de la historia de México,* obra que en 1881 iba ya en la 6a. edición. Mezcla de cronología, historia general y particular de México, como lo pedía el programa, basado en preguntas y respuestas, seguía el *Compedio* el estilo de Ackerman. Payno fue destituido en diciembre 28 de 1876, tal vez por cuestiones de índole política, lo sustituyó Ignacio Manuel Altamirano. La gramática española fue asignada a un excelente maestro: Rafael Angel de la Peña, autor de un célebre texto, *Gramática teórica y práctica de la lengua castellana* (1898). A pesar de no ser positivista, Barreda le encomendó a De la Peña la cátedra de lógica, ideología y moral, impartida más adelante por el propio Barreda. No se menciona a ningún maestro para el curso de métodos de enseñanza (Art. 9o.).

Los cursos de lenguas se distribuyeron de la siguiente manera: latín, Agustín Bazán y Caravantes y José María Rodríguez y Cosío; francés, si bien en la lista inicial aparece un D. F. Lefevre, de hecho impartió Manuel López Ortiz el primer curso; el segundo se encomendó a Antonio Balderas; el italiano y un curso de latín estuvieron a cargo de Honorato Magaloni; el primer curso de alemán se le asignó a Oloardo Hassey, y el segundo lo impartió Emilio Kattahaim. Oloardo Hassey enseñó también griego y raíces griegas; José María Marroquí, cronista de la ciudad de México, enseñó español y, desde 1879, literatura; Jaime Simpson y Roberto Heaven se hicieron cargo de inglés. En 1879 Henry Ward Pole sustituyó a Simpson. Enseñaron dibujo Lauro Campa, Jesús Corral y Vicente Heredia. Los dos

primeros impartieron dibujo de figura y ornato y, el segundo, dibujo lineal, asignaturas obligatorias a todos los preparatorianos. La música estuvo a cargo de Baltazar Gómez, la taquigrafía, de Juan Felipe Rubiños y la teneduría, de Francisco Hernández del Castillo. Las academias y prácticas de física, química e historia natural no se iniciaron con la apertura de la Preparatoria sino más adelante. Algunas materias como historia de la metafísica, tercero de latín y gramática general nunca se dieron. Existen dudas para el segundo de latín en 1868 (para los textos, véase Díaz de Ovando, 1972, *2*, pp. 12-18).

Tal es el cuadro del personal docente contratado por Barreda para inaugurar la Escuela. Puede afirmarse, sin asomo de exageración, que en términos generales, la elección fue feliz, pues este primer cuerpo magisterial resultó excelente. Comenta Lemoine.

> El personal respondió con creces, y los nombres –varios de ellos muy distinguidos– adscritos a la primera nómina del plantel, disiparon muchas dudas de las reservas abrigadas por la ley reformadora de diciembre 2 (1970, p. 73).

Según acta de agosto 20 de 1870, la junta de profesores de la EP bajo la presidencia de Barreda procedió a la elección de textos para el siguiente año. En el primer curso de matemáticas, el *Algebra* y *geometría* de Terán y Chavero, *La aritmética* de Manuel Contreras Imaz parecía ser demasiado extensa y se formó una comisión con Francisco Díaz Covarrubias, Manuel Fernández Leal e Ignacio Ortiz de Zárate, quienes referirían a la junta de profesores su decisión. En el segundo curso de matemáticas: Terán y Chavero; en física, *Introducción al estudio de la física*, por Ladislao de Pascua y *El tratado de física* de Ganot; *La química*, por Pelouzé y Fremy e *Introducción* por Leopoldo Río de la Loza; *Zoología*, por Mille Edwards; *Botánica* de Richards; para las clasificaciones prácticas, *La flora de los jardines* de Lemaout. En *Lógica*, la de John Stuart Mill; *Literatura* de Gil de Zárate y una colección de autores clásicos españoles. *Astronomía*, de Quetellet; *Geografía* de García Cubas; en francés, la *Gramática* de Becherelle; *La moral práctica* de Barrau; en inglés, la *Gramática* de Heaven y trozos de lectura de Charles Dickens (1812-1870); en español, *Gramática* de la Academia; en latín, la *Gramática* de Jaequet; en alemán, *Gramática* de Oloardo Hassey; en griego, *Enquiridion* de las raíces griegas de Oloardo Hassey; en *Historia general* la de Drioux; de México, por Prescott (1796-1859) y *Compendio* de Payno; en italiano, la *Gramática* de Magaloni; en pedagogía, Juan Díaz de las Cuevas si termina su texto; si no, lecciones orales por él mismo (Lemoine 1970, pp. 162-165).

7. Alabanzas y censuras

Como sucede frecuentemente en toda obra nueva por bien planeada que esté, surgieron serias dificultades luego de la inauguración de la Escuela Preparatoria. El desacuerdo entre la ley de diciembre 2 de 1867 y el reglamento de 24 de enero (1868) dio origen a molestas confusiones, porque se habían admitido varios cientos de estudiantes antes de la publicación de este último. Es evidente, como reflexiona Lemoine (1970, p. 77), que el reglamento interpreta y fija el sentido de la ley; pero, ¿qué hacer cuando se admite a los candidatos con unas condiciones y luego se las modifica? Hubo, pues, numerosas confusiones, disipadas hábilmente por Barreda quien acabó por elaborar su propia lista de materias y distribuirlas como mejor se pudo. Tal organización prevaleció después de laboriosos ajustes. Otro factor de confusión fue el de los requisitos. Se habían señalado con precisión los de los estudiantes de primer ingreso (Art 11o. del reglamento); pero, tal vez por razón de las prisas del momento, a nadie se le ocurrió pensar en estudiantes nuevos deseosos de inscribirse en años superiores. Barreda hubo de improvisar una serie de requisitos, fijados en los tableros de la Escuela, con la indicación de los necesarios para matricularse en cursos superiores, ocasión de numerosos problemas de revalidación de estudios. El carácter provisional de la ley y su reglamento originó otro problema ingrato: la inseguridad generalizada entre el estudiantado respecto de la misma institución. ¿Sería ella también provisional de suerte que pudiese ser sustituida por otra de distinto tipo? Hasta muy avanzado 1868, prevaleció el temor de que el gobierno promulgara disposiciones diferentes y modificara así de manera radical los programas inicialmente aceptados. ¿Qué sería de los estudios laboriosamente cursados?

El ministro Martínez de Castro, a fines de marzo de 1868, a escasos dos meses de vida del nuevo plantel, presentó al Congreso un panorama de la situación teñido de precipitado optimismo:

> Escuela Preparatoria. Ha quedado establecida en el antiguo colegio de San Ildefonso. Abrió sus cursos, conforme al nuevo plan de estudios, el 1o. [sic por 3] de febrero. Concurren a ella más de 700 alumnos externos y muy cerca de 200 internos. La reunión de un número tan considerable de estudiantes (muchos de los cuales pertenecían a los antiguos colegios que se consideraban como rivales) hizo difícil el mantenimiento del orden en los primeros días; pero la vigilancia y la prudencia de los superiores y profesores han logrado que ese orden se establezca sólidamente de manera que hoy todo marcha ya con regularidad (Martínez de Castro, 1868, citado por Talavera, 1973, *2*, p. 51).

Lemoine comenta que el ministro exageraba al afirmar que:

> Hoy todo marcha con regularidad. Porque 900 alumnos procedentes de todas las capas sociales y de los planteles más diversos de primera y segunda enseñanza, alojados en un edificio que en el pasado había albergado a lo sumo la tercera parte de esa cifra, atendidos por una veintena de profesores y con un mar de dudas sobre el tipo de estudios que habían de seguir, representaban una escabrosa realidad que ningún informe oficial podía atenuar. Y eso lo sabía bien Barreda, que era el timonel que dirigía la bronca nave (1970, pp. 79-80).

Voces de elogio se escucharon en la prensa. Así *El Federalista* (2 de febrero de 1871) indica que, pese a las injustas acusaciones lanzadas contra la Escuela Preparatoria, ésta se afana por mejorar cada día los métodos de enseñanza y organizar convenientemente las horas de clase, de manera que los alumnos y también otros impedidos de seguir una carrera puedan aprovecharlas. Y luego anuncia la intención de la Escuela de dedicar los días de descanso a impartir gratuitamente lecciones útiles a todas las clases de la sociedad deseosas de concurrir a ellas. *El Monitor Republicano* (febrero 15 de 1871) informa que el último domingo comenzaron las lecciones dominicales en la Escuela Preparatoria y que fue numerosa y escogida la concurrencia a las lecciones de los señores Río de la Loza, Manuel Ma. Contreras (1833-1902) y Barreda.

No faltaron voces desentonadas en medio de este concierto de alabanzas. *El Monitor Republicano* decía:

> Hemos oído decir que los alumnos de este establecimiento se quejan de la manera con que están organizadas las cátedras; pues hay algunos cursantes que tienen cinco a seis cátedras al día (enero 29 de 1871).

Y comenta más adelante:

> Remover todas las dificultades con que puedan tropezar los estudiantes, creemos es un deber de los que están al frente de la instrucción pública (Díaz de Ovando, 1972, *2*, p. 18).

En octubre 25 del mismo año, el propio diario, *El Monitor Republicano,* insistía en esa vena:

> Si el plan de estudios no fuese tan malo, tan monstruoso, la ilustración de este año en la Escuela Preparatoria hubiera producido resultados infinitamente

mejores; porque tanto el director señor Barreda como los profesores todos se han dedicado con ardor a la noble tarea de enseñanza de la juventud (Díaz de Ovando, 1972, *2*, p. 31).

8. Una apreciación del esfuerzo de Barreda

¿Qué puede decirse de la doctrina educativa de Barreda (el plan de estudios y el método), una vez que el tiempo la ha cubierto con la pátina de las cosas pasadas? Fue un acierto para México, a pesar de algunos efectos negativos. El hecho de que su doctrina haya sido desplazada no es señal de ineficacia. La humanidad ha avanzado en los conocimientos relativos a la educación, y el progreso mismo en este campo nos permite emplear medios más adecuados. Comencemos por los aciertos:

1) El mérito principal de Barreda consistió en haber sustituido el estéril verbalismo de la escolástica decadente, tan del gusto de la época, por un método basado en observar, analizar, generalizar, inducir y confirmar que proporcionaba al alumno el firme asidero de los hechos, en contraposición al vaporoso apoyo de las ideas. El estudiante podía evadir las consecuencias de las palabras, pero no escapar de la persistencia ineludible de los hechos. La realidad se convirtió en la piedra de toque de la enseñanza. Barreda no inventó el método, simplemente lo puso en práctica con el orden de estudio de las asignaturas científicas de generalidad decreciente y complejidad creciente. El estudiante aprendía el método en cada una de las ciencias particulares, partiendo de las matemáticas, enemigas de cualquier licencia o inexactitud, para seguir con la cosmografía y la física, donde además de la cantidad se trata de otras propiedades de los cuerpos observados y finalmente la zoología y botánica que emplean la clasificación con el fin de completar la observación. La lógica, colocada al fin de la serie, permitía una serena reflexión de los pasos seguidos y de su trabazón y solidez.



2) Otro mérito de la doctrina de Barreda fue promover en México la actualización del conocimiento de las ciencias naturales, preocupación casi inexistente en épocas anteriores. De esta forma, contribuyó como pocos al progreso científico y técnico del país en economía y finanzas, en ingeniería y química lo mismo que en medicina.

3) De no menor importancia fue su porfiada insistencia en buscar la excelencia de la enseñanza, evidente en su afán por contratar a los mejores profesores, ejemplo y señuelo al mismo tiempo para el idealismo juvenil, ávido de realizar hazañas que le permitieran probarse a sí mismo su valía. El empeño por la excelencia desembocó necesariamente en la severidad de los exámenes, inflexible aun ante la solicitud de excepciones por ocupación

o rango social. De esta suerte aseguró como efecto colateral la calidad superior del estudiantado de preparatoria.

4) Al poner delante de los ojos azorados del estudiante todas las ciencias de la época en visión enciclopédica, Barreda le facilitaba la elección de carrera, ventaja que buscó conscientemente. Opinaba que los bachilleratos específicos limitaban la visión del estudiante y lo dejaban desprovisto de elementos de juicio indispensables para elegir sensatamente su carrera.

5) Consecuencia benéfica buscada con afán por el fundador de la EP fue proporcionar a los inquietos e inestables mexicanos, tan proclives a las disputas y a las querellas, un fondo común de verdades, sólida base de una paz duradera. El insistió a diestro y siniestro en este propósito. Era menester desterrar la anarquía, causa de tantos y tan funestos trastornos que habían conducido al país al borde del abismo. Su obra fue, por tanto, eminentemente constructiva comparada con la de los liberales jacobinos (radicales), cuyo empeño fue sólo acabar con el pasado colonial.

Desgraciadamente, no todo era aprovechable en la doctrina de Barreda. Descuidó la educación moral, pues no bastaba con cultivar las inteligencias sino que era necesario formar las voluntades y el sentimiento. Al promover el culto de la ciencia, la fe absoluta en el progreso, el intelectualismo carente de fundamento ético, fomentó legiones de mexicanos con pretensiones de saber enciclopédico y desprovistos de sentido moral, de emoción humana y de alteza de miras. ‘‘El fruto más preciado, el logro más exquisito de la EP fue el grupo de científicos y su política económica y social’’ (Noriega, 1969, p. 180). Barreda pecó de unilateral en la reforma de la EP al atender demasiado el aspecto científico y descuidar otras áreas importantes de la educación. El solitario curso de moral basado en ejemplos, perdido en la imponente selva de las ciencias, no podía contrarrestar el efecto deshumanizador de éstas en la formación del estudiante. Si el antiguo currículo preparatorio era inaceptable por el descuido del estudio de las ciencias naturales, nada se ganaba con echarse al otro extremo. No se cura una enfermedad dando muerte al enfermo. La supresión de los estudios humanísticos y la filosofía fue un lamentable error, como bien lo intuyeron Ezequiel A. Chávez (1868-1946) y J. Sierra, quien así lo expresó.

Desempeñar en momentos históricos el papel de reformador es tarea laboriosa y excelsa al mismo tiempo que peligrosa por colocar al individuo en el ojo del huracán, en el choque de fuerzas antagónicas que tratan de imponerse: la tradición con su tendencia a perpetuarse en la inmovilidad y el progreso con el ímpetu del cambio. Sólo el tiempo, árbitro insobornable

de las obras humanas, permite apreciar en sus debidas proporciones el mérito verdadero de los grandes hombres. Así lo expresó Pablo Macedo:

> [...] El doctor Gabino Barreda ha pasado incólume por la prueba a que están sujetos los hombres verdaderamente grandes: crecen más, mientras de más lejos se les contempla (1898, p. 34).

9. El primer informe de Barreda (diciembre 17 de 1869)

El ministro José Ma. Iglesias dedica en la *Memoria* (1870a) una larga sección a la Escuela Preparatoria de la cual afirma ser la clave del nuevo sistema de instrucción pública y consistir en una enseñanza común a todas las carreras, cuyo núcleo es el estudio de las ciencias exactas y naturales, con el método propio de la subordinación lógica de las mismas y la extensión adecuada para comprender sus principios fundamentales, método del cual podrá hacerse provechoso uso no sólo en las materias propias de la carrera científica, sino en los negocios comunes de la vida ordinaria.

El primer informe de Barreda incluido en la citada *Memoria* (1970a) describe minuciosamente las actividades académicas del plantel, las causas de los problemas y los medios utilizados para resolverlos. No invoca principios pedagógicos ningunos. Sólo su juicio empírico. Los datos de la matrícula abren el informe. Se inscribieron 568, número distinto del que realmente asistió a las clases, 447, como suele suceder en todos los establecimientos educativos. Tal discrepancia pudo deberse a la circunstancia particular de la apertura del Colegio Militar, el cual, con las dotaciones que ofrecía, se granjeó muchos solicitantes.

Como era de temerse, el mayor número de dificultades surgió en las matemáticas. Se trató de solucionar aquéllas con diversas industrias: 1) elevar el número de profesores de cuatro a seis; 2) subordinarlos a todos a un profesor principal responsable de vigilar y dirigir la enseñanza, que recorriese diariamente las distintas aulas con objeto de lograr que se observase en todas el mismo método y plan y se insistiese en los puntos menos comprendidos por los alumnos. Así se consiguió que la enseñanza se efectuase como si un solo profesor la impartiese, con la ulterior ventaja de que casi todos los alumnos mostrasen diariamente su aprovechamiento y resolviesen sus dudas; 3) finalmente, introducir un examen de aptitud media en aritmética, indicador de los ya aptos para estudiar álgebra y, a su vez, otro examen de esta última materia, recurso con el cual se evitó que llegasen sin preparación idónea a la clase de álgebra con el inconveniente de hacer

perder el tiempo al profesor y a los compañeros y de reprobar el examen final del curso.

Los adelantos de los alumnos, verdaderamente notables, confirman la bondad del sistema. De 97 examinados, reprobaron 23, a pesar de haber sido las pruebas más severas y prolijas.

Se ha atendido también a las ciencias naturales, física, química e historia natural, con notable aprovechamiento de los estudiantes. Si ha habido alguna deficiencia, se debe a la falta de gabinetes de física e historia natural y del laboratorio de química. La libertad de concurrir o no a las clases es benéfica. Engendra en los alumnos la convicción de que faltar a las lecciones, aun sin perjuicio de perder el derecho a exámenes y, por consiguiente, al año correspondiente, vuelve difícil y casi nula la probabilidad de ser aprobados en el examen, aun cuando éste se les otorgue. Se toma nota de los faltantes a clases y se les reporta mensualmente a los padres de familia, cuando las ausencias suman un número considerable. Se han hecho más rigurosos los exámenes de los que faltan a clase.

Los cuestionarios se preparan de la siguiente forma: se analizan los textos de cada curso sin pasar por alto ningún punto importante; se formulan preguntas relativas a cada uno de ellos, y se refiere a la página o párrafo del autor quien contesta dicha cuestión; luego se compila un índice minucioso de todas las materias tratadas en cada curso y del lugar donde el alumno puede estudiarlas; el índice así elaborado se reparte impreso a los estudiantes, o se fija en cartelones para darlo a conocer, y así se preparan para los exámenes.



Se elaboró un sistema de exámenes basado en los catálogos de preguntas anteriormente descritas, de las cuales se eligen cuatro o más, según la importancia o variedad de las materias, y se procura que cada grupo incluya preguntas relativas a puntos diversos y también alguna explicación práctica. Cada uno de los grupos de preguntas recibe un número de orden, y así se forma otro catálogo para uso de los sinodales en el momento del examen. Llegado éste, el estudiante saca por suerte un número, y debe responder al grupo de preguntas cubiertas por ese número. En caso de tratarse de examen extraordinario por falta de asistencias o no haberse inscrito, el número de bolas aumenta, según el de faltas, hasta llegar a constituir un doble examen, si se compara con el ordinario. Así se asegura completa imparcialidad y se le da más extensión y variedad al examen. Además, resulta más equitativo que en el antiguo método consistente en preguntar al estudiante un solo punto, a veces el único que aquél ignoraba o conocía imperfectamente. Lo mismo se diga respecto de la equidad en el examen extraordinario. A medida

que crece el número de preguntas, el profesor cuenta con más elementos de juicio para opinar sobre la idoneidad del examinado en esa materia. Y se añade una cautela: los jurados deben reportar las cuestiones defectuosas por oscuras y prolijas con objeto de corregirlas oportunamente.

El informe indica luego la simpatía concitada en los alumnos por el sistema de exámenes, más riguroso sí, pero más imparcial y justo al mismo tiempo, así como apto para facilitar la preparación de los exámenes y asegurar por el método adecuado mejores resultados.

Los datos objetivos confirman la bondad del sistema: de un total de 490 exámenes efectuados, se aprobaron 354 y reprobaron 136, o sea, 72% aprobados y el 28% reprobados. Y el informe expresa la esperanza de poder presentar cifras más halagüeñas el siguiente año, si se remedia sobre todo el problema de la falta de local, ocasión para ahuyentar del estudio a los alumnos. Efectuadas ya las reformas a la ley de 1867 [sic][8] habrá menos cambios y, por tanto, más estabilidad, elemento indispensable de seguridad para los estudiantes. El nuevo orden establecido en las materias y en los mismos estudios preparatorios es motivo para abrigar las más lisonjeras esperanzas sobre el porvenir de este establecimiento.

Barreda expone asimismo las obras materiales realizadas y las todavía por hacerse y subraya la urgente necesidad de formar una biblioteca, pues la de San Ildefonso pasó a la Escuela de Derecho.

Termina con una nota de triunfo, legítima, por otra parte. Estos son los datos convenientes para percatarse de la marcha progresiva de consolidación de este establecimiento.

> [...] a pesar de las dificultades de todo género con que ha tenido que luchar, respondiendo así victoriosamente a los que no sólo habían creído difícil sino imposible la reforma y adelanto que él simboliza y, por decirlo así, encierra y condensa por sí solo (Barreda, 1978, p. 102).

Luego deplora los ataques contra la Escuela de parte de los enemigos sistemáticos del progreso y de personas ilustradas pero tímidas o demasiado apegadas a las prácticas educativas tradicionales.

Así comenzó sus primeros años de vida la Escuela Preparatoria, descendiente sólo en el nombre de aquélla de los primeros 50 años del siglo XIX. Mientras la preparatoria antigua dedicaba los dos primeros años al estudio del castellano y del latín y los siguientes a un esmirriado curso de filosofía, con dosis superficial de matemáticas, física y adobos de cronología, geogra-

[8] Se refiere al reglamento de 1868.

fía y economía política, la Escuela Preparatoria de Barreda ofrecía un sustancioso currículo científico basado en las matemáticas, física, cosmografía, química, geografía, historia natural y lógica, acompañadas de idiomas, historia universal y del país y moral. Las materias filosóficas quedaron eliminadas. Lo fundamental era la concatenación con que estaban trabadas las ciencias de tal suerte que el estudiante aprendiese a descender de las leyes por la exacta deducción de las matemáticas y subir de los hechos por la inducción científica a las leyes. No hay propiamente innovación en el método de enseñanza. Sí en el proceso de exámenes como se ha dicho más arriba.

Los tres bachilleratos cubren campos básicos en educación: las humanidades para la carrera de abogado; las ciencias exactas para ingeniería y las ciencias de la vida para medicina y farmacia.

10. La prensa durante la época

La opinión pública no permaneció ajena al estado de la enseñanza nacional. Payno publicó en *El Siglo* XIX (enero 9 de 1870) un editorial sobre los estudios en 1870. Relata alborozadamente que la instrucción pública experimentó en 1870 un notable desarrollo. Casi no hay periódico de los estados que no señale la creación de una nueva escuela, la mejora de un colegio o la fundación de una asociación histórica o literaria. La novela histórica ha aparecido, mezcla de personajes reales o ficticios. El número de alumnos internos y externos sobrepuja las cifras del pasado. Barreda ha recibido de Inglaterra la *Lógica* de Mill y Cancino, la *Teneduría de Libros* de Deplanque. Al mismo tiempo el editorial alude a los magros sueldos de los profesores y la preferencia con que se paga a otros servidores del Estado. ‘‘Si un empleado de una oficina recaudadora, si un diputado. reciben con mediana regularidad su paga, ¿por qué no ha de recibirla en igual preparacion el que se consagra día y noche a la enseñanza?’’.

La Compañía Lancasteriana no sólo ha desplegado una gran actividad en aumentar las escuelas sino en perfeccionar los ramos de la enseñanza primaria. Además, empezó a publicar un periódico *El Porvenir de la Niñez* desde marzo 1o. de 1870.

Al día siguiente el mismo diario (*EI Siglo* XIX, enero 10 de 1870) trata el tema: la ilustración es el alma de los pueblos, el fundamento de su libertad y su progreso, resultado de la instrucción pública reglamentada y protegida. Enumera los pueblos cuya grandeza se debió a la instrucción, en especial se detiene en Norteamérica. La ilustración significa el telégrafo y el ferroca-

rril. Por tanto, la instrucción, ahora que se discute la ley, tiene que ser gratuita, obligatoria y regulada por la administración pública sin peligro de la enseñanza privada. No puede ensancharse tanto la libertad que incluya la de permanecer en la ignorancia, fuente de todos los vicios. La clase más pobre y abyecta se resiste a instruirse, resistencia que sólo puede vencerse con la instrucción primaria obligatoria. No es necesario entrometerse en el hogar. Basta que se formen padrones generales de habitantes o que el registro civil informe del movimiento de la población para que pueda urgirse la obligación de los padres de enviar a sus hijos a la escuela. Si es un mal conminar a los padres al cumplimiento de este deber, peor aún es la ignorancia. La instrucción obligatoria será un paso hacia el progreso. Antes, cuando la educación dependía de la iglesia, abundaban los médicos, literatos y sacerdotes. Ahora con la distinta orientación, se formarán ingenieros, agricultores, comerciantes, necesarios para el progreso. La instrucción secundaria debe dividirse en general para toda carrera y especial para las diferentes profesiones. Se pide la supresión de la Junta Directiva de Instrucción Pública.

Hacia el año 1871 la cuestión electoral acapara la atención de la prensa. Podría decirse sin asomo de exageración que la mayoría de las publicaciones periódicas se convierten en crónicas políticas. Se menciona la reelección, se la ataca y se profieren juicios adversos a la administración de Juárez. El candidato del partido constitucionalista, Porfirio Díaz, recibe notable apoyo. Por un resquicio de las preocupaciones políticas se cuelan algunos comentarios educativos.

El desarrollo ilimitado de la enseñanza pública y gratuita, especialmente la primaria, que se procura extenderla hasta donde sea posible en la clase indígena, vista en lo general con una punible indiferencia, es el 5o. punto del programa de una junta de republicanos quienes subrayan también la práctica de la democracia con el respeto a la ley, respeto al voto de las mayorías, condenación de toda maniobra que tienda a trastornar el orden público *(El Siglo XIX,* enero 1o. de 1871). Otro diario, *El Mensajero* (enero 19 de 1871), distingue entre educación e instrucción pública y atribuye a la primera el cultivo de las facultades intelectuales, morales y físicas del hombre para conducirlo al punto más alto de perfección. La educación es cosa excepcional entre nosotros. Sobre siete millones de individuos hay seis por lo menos que no la reciben. No sólo se echa de menos entre nosotros la educación para las masas sino que, aun la que recibe la minoría de los escogidos, carece de toda base nacional. Pocos padres y madres conocen lo que es una escuela o colegio público, pues se les estremecerían las entrañas

a la sola idea de encerrar a sus hijos en esas prisiones, en esas salas de estudio, en esos dormitorios nauseabundos, suplicio que se prolonga por ocho o diez años. El editorial, cuyo autor afirma ser testigo de todos estos horrores, cree conveniente preparar con tiempo a la opinión para que la reforma a la ley de instrucción pública, frustrada en las últimas sesiones del Congreso, se lleve al cabo bajo la inspiración de la filosofía y caridad social.

El tema de la obligatoriedad recibe especial atención de *El Porvenir de la Niñez* (septiembre 8 de 1871). Teme éste que el pueblo se rebele, cuando se le estrecha a estudiar, a ilustrarse, y el miedo de un trastorno social impide el establecimiento de la obligación de la enseñanza. Tal temor es fútil. El pueblo que no se rebela contra la leva, contra la supresión de las garantías, contra la desigualdad del impuesto, contra la ley de inquilinatos, no se sublevaría por sentirse obligado a conocer sus deberes para respetarlos y a aprender sus derechos para defenderlos. Educación y trabajo es lo que necesita el pueblo, y el gobierno que logre proporcionarle bienes de que tanto necesita aquél, lo hará verdaderamente libre, y podrá realizarse el sufragio universal, la libertad de prensa y el derecho de asociación. *La Voz del Porvenir* (diciembre 22 de 1871) saluda la escuela primaria como el vestíbulo de la grandeza de la patria, y previene contra el error de Rousseau quien culpaba a la ilustración del envilecimiento de los pueblos.

Un artículo de *El Federalista*, reproducido en *El Porvenir de la Niñez* (enero 19 de 1872), llama la atención a la necesidad de instruir gratuita y obligatoriamente a la mujer que cooperaría así al progreso de la humanidad y alcanzaría su emancipación. Los derechos de la mujer han sido hollados sistemáticamente y se ha afirmado su inferioridad intelectual desmentida por ejemplos tan ilustres como Santa Juana de Arco (1412-1431), Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695), María Teresa de Austria (1717-1780), Santa Teresa de Jesús (1515-1582) y otras. Las madres ignorantes graban en la inteligencia de sus hijos el error y la superstición. Las madres instruidas evitarían hijos analfabetos.

El Siglo XIX (noviembre 13 de 1872) vuelve al tema de la instrucción pública, base de la prosperidad de las naciones. El ignorante es como el esclavo, incapaz de hacer uso de su libertad que exige no sólo el simple acto de querer sino las inspiraciones de una inteligencia ilustrada. Es indispensable la instrucción en las repúblicas donde los ciudadanos participan en los negocios públicos. Se aduce el ejemplo de Norteamérica. El misterio del contrasentido de la conducta de nuestro pueblo, aun de los gobernantes, reside en la ignorancia de las masas que las hace indiferentes a cuestiones vitales (J. M. Vigil).

El diputado Obregón González *(El Siglo XIX,* diciembre 24 de 1872) ataca la abolición de los alumnos internos, exceptuados los militares. Si la instrucción es libre no es patrimonio exclusivo de una clase. Por tanto, debe hacerse asequible, y no se pone al alcance de todos con la clausura de los internados. *Primero,* porque aun las familias ricas que viven en lugares remotos no siempre tienen modo de alojar a sus hijos en la debida forma. *Segundo,* otros chicos de familias foráneas no pueden vivir fuera de los colegios porque no les alcanzaría a las familias. *Tercero,* los papás que tienen ocupado todo su tiempo necesitan un sitio donde sus hijos estén. *Cuarto,* el caso de los jóvenes pobres que reciben subsistencia e instrucción del Estado. Luego si se suprime el internado se imposibilita la instrucción secundaria y profesional de muchos jóvenes. El artículo refuta la creencia de que el internado corrompe a los jóvenes, pues pueden salir los días festivos.

Frascisco Sosa (*El Siglo XIX,* marzo 28 de 1873) reclama la protección del Estado para el profesorado constituido principalmente por señoritas quienes con su honradez, ilustración y dulzura merecen quedar al frente de los establecimientos de enseñanza. Debe evitarse que una vez terminada su carrera tales jovencitas vuelvan a sus hogares a consumirse en tareas de otro estilo. La igualdad entre hombre y mujer debe dimanar de los conocimientos. Mientras la instrucción sea patrimonio de una clase determinada, ésta se sobrepondrá, porque la fuerza verdadera está al lado de los que saben.

La gratuidad y obligatoriedad (*El Siglo XIX,* mayo 10 de 1873) se invocan de nuevo como características fundamentales de la educación. Se aduce el ejemplo del estado de Nueva York que para una población de 4 382 759, la mitad de la de México, dedica $10 000 000, mientras que Francia dispone de 12 millones para toda su población. En México concurren a las escuelas 300 000 niños y según las estadísticas deben ser 1 000 000, o sea, más de dos terceras partes se quedan sin educación. El problema es apremiante, si se quiere que la nación no desaparezca de la lista de los países independientes. Para que la ley de la obligatoriedad de la instrucción sea completa, debe consignarse la obligación explícita de los ayuntamientos de establecer escuelas en todas las municipalidades y lo mismo se diga de los dueños de fincas rústicas.

Alcaraz *(El Siglo XIX,* abril 24 de 1873), en un sesudo análisis del desarrollo histórico de México, hace ver cómo el origen de los males que agobian a la nación es la ignorancia del pueblo. Se quiso imponer al pueblo formas de vida extrañas para él por desconocer sus derechos y obligaciones. Luego la única esperanza del pueblo mexicano está en la instrucción. En

otro artículo del mismo diario *(El Siglo* XIX, diciembre 24 de 1873) Alcaraz examina dos proyectos de reforma de la instrucción primaria municipal: uno de la comisión "ad hoc"; el otro de Ignacio Ramírez. El primero adolece del defecto de carecer de fin. El proyecto trata solamente de difundir la enseñanza sólo por enseñar, no para formar un tipo determinado de ciudadano. El proyecto de Ramírez se propone un fin: formar republicanos. Los niños aprenderán las garantías constitucionales. Lástima que el señor Ramírez olvide que, fundada prematuramente la república en nuestro país, fue necesario hablar muchísimo de derechos y poco de obligaciones. Por eso suelen reclamarse aquéllos y nadie se apresura a cumplir éstas. Preciso es hacer ver al pueblo que son correlativas las ideas –derechos-obligaciones– que jamás existe la una sin la otra.

El proyecto de Ramírez introduce el enciclopedismo desde la enseñanza rudimentaria; el niño ha de aprender varios alfabetos, las reglas de pronunciación de algunas lenguas, algo de música, rudimentos de física, química y mecánica, historia natural, dibujo lineal, matemáticas, astronomía, historia natural, geografía, teneduría de libros, derecho, una lengua viva. Tal sería la primaria rudimentaria y progresiva, y así el niño podría con esa amplia base elegir una o dos profesiones. El enciclopedismo no es malo en sí. Lo malo es introducirlo en un momento desfavorable, cuando el niño no tiene aún formado el carácter y, por consecuencia, no es posible describir ni su inclinación ni la capacidad. Luego el plan es nocivo para las futuras generaciones.

Con gran sentido Vigil *(El Siglo* XIX, mayo 10 y 16 de 1873) exige en dos artículos que no se limite la instrucción primaria a los ramos de lectura, escritura, elementos de aritmética, lecciones de urbanidad y de moral práctica. Se requiere sobre todo el desarrollo del juicio. Vigil pone en guardia respecto de las sanciones. Deben ser eficaces. De otra suerte la ley perdería vigor. El único medio de la regeneración de la patria es precisamente éste. ¿Quién puede ver impasible el estado de miseria y abyección de la raza indígena? Es patética la insistencia ante la magnitud del problema de un pueblo cuyo 95% de habitantes era de analfabetas. La cuestión es de vida o muerte para el país y, por lo mismo, no debe perderse el tiempo aplazando las providencias necesarias para hacer efectiva la instrucción gratuita y obligatoria.

Los planes de estudio de la preparatoria son objeto de luenga consideración de parte de Celso Acevedo *(El Siglo* XIX, mayo 21 y 27 de 1873). La preparatoria debe ofrecer el mayor número de conocimientos con la mayor perfección y en el menor tiempo posible. Es decir, impartir conocimientos

universales propios de todas las carreras y nunca de profesiones especiales. De otra suerte, no se le da al joven ocasión de elegir sensatamente, pues si ignora qué carrera elegir, es menester proponerle conocimientos de todas. Acevedo deplora que el nuevo plan de estudios se ha ido al otro extremo, y ahora, con tantas matemáticas y sin latín y filosofía, se empuja a la mayoría de los jóvenes a la ingeniería. Sugiere, además de remediar esta deficiencia, que se descarguen los últimos años de la preparatoria y en los primeros años se alternen las materias generales con las particulares, o quizá deba añadirse un año.

CAPÍTULO X

LA EDUCACION EN EL PERIODO DE SEBASTIAN LERDO DE TEJADA

1. EL PANORAMA POLÍTICO[1]

Después de casi medio siglo de luchas intestinas y contra enemigos del exterior, el país empezaba a disfrutar de paz, ocasionalmente amenazada por levantamientos de grupos descontentos, ansiosos de alzarse con el poder. El presidente Juárez se reelige en 1871 para un periodo que terminaría en 1876. Con esta ocasión, Porfirio Díaz, el general más brillante de la guerra contra los franceses, se pronuncia por el *Plan de la Noria*[2] (noviembre 9 de 1871) en contra de la reelección de Juárez, y señala como bandera ''la Constitución de 1857 y la libertad'', pues la reelección indefinida, violenta y forzosa del ejecutivo federal ponía en peligro las instituciones. La insurrección de Díaz fue sofocada, aunque hubo todavía brotes esporádicos de violencia, cuando ocurrió la muerte de Juárez (julio 18 de 1872). Al día siguiente de ésta, Sebastián Lerdo de Tejada, presidente de la Suprema Corte de Justicia y personalidad algún tanto enigmática en la polí- tica mexicana, según Cosío Villegas (1967, pp. 169-199), toma posesión como presidente interino. Celébranse elecciones, las gana, y empieza su mandato, en propiedad, diciembre 1o. de 1872. Este es, con algunos rasgos propios, repetición del juarista (Bravo Ugarte, 1962, p. 353).

Continúa la racha de suicidios contra cuya publicidad previene *El Diario Oficial* a la prensa. Se multiplican los plagios y asaltos, las incursiones de aborígenes fronterizos, las insurrecciones contra los gobernadores de los estados de Oaxaca, Yucatán, Sonora, Coahuila, Durango y Chiapas, y las

[1] El país tenía en 1871 9 176 082 y la capital 225 000 habitantes (Davies, 1972, pp. 483-501).

[2] Véase el texto del *Plan de la Noria* en Torre Villar, González Navarro y Ross, 1974, pp. 358-362).

sublevaciones contra el gobierno federal, motivo de postular el ejecutivo facultades extraordinarias (mayo 25 de 1875 y abril 27 de 1876).

El gobierno de Lerdo se caracteriza por el establecimiento del Senado (noviembre 6 de 1874) y la lucha por implantar las leyes de reforma, verdadero ''Kulturkampf''[3] mexicano, semejante al emprendido en Alemania por Bismarck. Lerdo expulsó a los jesuitas (mayo-noviembre de 1873) y a las Hermanas de la Caridad (diciembre de 1874, enero de 1875); y elevó a rango constitucional las leyes de reforma (septiembre 25 de 1873), completadas con las leyes reglamentarias respectivas (diciembre 14 de 1873) (Castañeda, 1960).

Los repetidos fraudes electorales dieron origen a la insurrección de Tuxtepec acaudillada por el general Díaz (enero 10 de 1876). El *Plan de Tuxtepec* proponía que, además de la Constitución de 1857, con las actas de reforma de 1873 y la ley reglamentaria de 1874, se garantizara la no reelección del presidente y gobernadores y la libertad de los municipios y se desconociera a Lerdo y a todos los funcionarios y empleados. Los gobernadores elegirían un presidente interino, y Díaz sería el generalísimo del ejército regenerado. La sublevación se prolonga con variada suerte durante la mayor parte del año. Los descalabros y las victorias se mezclaban en sucesión desigual. Los sucesos políticos cobran de junio a octubre mayor relieve que los militares. Se verifican elecciones presidenciales (junio y julio); Lerdo se deshace del gabinete juarista con que había gobernado, y nombra a Mariano Escobedo (1826-1902) ministro de Guerra, a Protasio Pérez de Tagle (1839-1903) de Fomento, a Romero Rubio de Relaciones y a Juan José Baz de Gobernación. El Congreso declara a Lerdo (octubre 26) presidente electo, e Iglesias, presidente de la Suprema Corte, apela ante el pueblo de tal declaración, escandaloso golpe de Estado contra las instituciones (octubre 28 de 1876). La legislatura de Guanajuato reconoce a Iglesias como presidente. Lerdo envía un poderoso ejército contra los nuevos enemigos; pero los partidarios del *Plan de Tuxtepec*[4] no se habían dormido. Los ejércitos combinados de Díaz, Juan N. Méndez y Manuel González presentan batalla al de Ignacio Alatorre, en Tecoac, y obtienen sonada victoria. Lerdo abandona la capital en la cual Díaz entra triunfalmente en noviembre 23.

Iglesias persiste en considerarse presidente legítimo, y se refugia en Querétaro. Díaz abandona la capital (diciembre 11 de 1876) para entrevis-

[3] Literalmente ''conflicto de la cultura'', llamado así el ocurrido entre el Estado prusiano de Bismarck y la iglesia católica (1871-1879) (Craig, 1978, pp. 69-78).

[4] Véase el texto del *Plan de Tuxtepec* en Torre Villar, González y Ross, 1974, pp. 365-367.

tarse con Iglesias y deja entre tanto como presidente provisional al general Juan N. Méndez (diciembre 11 de 1876-febrero 17 de 1877), Díaz e Iglesias, a la vuelta de muchas negociaciones, son incapaces de ponerse de acuerdo, hasta que Iglesias, después de la defección de sus partidarios, da por perdida su causa (enero de 1877). Para esto, en mayo 5, el general Díaz asume (después de celebradas elecciones), la presidencia constitucional del país, e inicia una larga época nacional conocida con el nombre de ''porfiriato'' (Bravo Ugarte, 1962, pp. 359-362; Torre Villar, González Navarro y Ross, 1974, pp. 339-340; González, 1977, pp. 191-196).

2. LOGROS EDUCATIVOS DURANTE 1873

La república restaurada podía ufanarse de su meritoria labor educativa. Se habían promulgado las importantes leyes de 1861, 1867 y 1869, con énfasis en la obligatoriedad de la enseñanza, condición apremiante en un país con un índice de analfabetismo de casi el 95% de la población. Se había echado a funcionar el ensayo excelente, por lo bien pensado, de la Preparatoria, semillero de candidatos a las profesiones de que tan urgida estaba la nación. Entre estos adelantos de la época porfiriana, parecería desvaído el periodo de Lerdo de Tejada. Sin embargo, la aparente falta de importancia (Larroyo, 1977, pp. 270-302) de Lerdo se debe más a desconocimiento de fuentes de época que a ausencia de obras educativas. En efecto, si se juzga la importancia de un ministerio por la calidad de su titular, debe afirmarse que Lerdo consideró la educación como tarea de gran momento para el país. Nombró (diciembre 1o. de 1872-noviembre 18 de 1876) al licenciado José Díaz Covarrubias, secretario de Justicia e Instrucción Pública. Nacido éste en Jalapa, Ver., inició allí sus estudios que concluyó en México donde se titula de abogado. Ligado con el presidente Juárez, fue diputado al Congreso de la Unión en varios periodos. Formó parte de la Comisión redactora de la ley de 1867 y fue responsable también de la creación de la Escuela Preparatoria. Hombre de acción y de vasta cultura, como su hermano mayor, Francisco (1833-1889), figuró en la vida del país. Escribió, muestra de su conocimiento del ramo, la obra *La instrucción pública en México* (1875) y un *Tratado de derecho internacional,* usado como texto durante varios años.

Aunque ajeno aparentemente a la trama de este relato, dedicado especialmente a la actividad educativa en el Distrito y Territorios Federales, no puede menos de registrarse un hecho de singular importancia: el Congreso Pedagógico Veracruzano de 1873, precursor de los célebres Congresos de

Instrucción. Fue convocado por el licenciado Francisco Landero y Cos, gobernador de la entidad, e inició sus labores en la ciudad de Veracruz, en enero 9 de 1873. Concurrieron al Congreso el licenciado Silvestre Moreno Cora (1837-1922), el licenciado Manuel M. Alba, el maestro Esteban Morales, el presbítero José María Carbajal, el profesor Miguel Z. Cházaro, José Miguel Macías y otros no menos renombrados. Las deliberaciones acerca del problema educativo nacional fueron provechosas. Al tratarse el tema relativo a la preparación de los maestros, se votó y aprobó la proposición impostergable de fundar la Escuela Normal Primaria. Aquélla adquirió forma legal en la ley número 123 de Instrucción Pública (agosto 14 de 1873) conocida como ley Landero y Cos, en cuyo Art. 100o. se establece: ‘‘Para la formación de buenos maestros de instrucción primaria, se establecerá en el estado una Escuela Normal cuya organización será objeto de una ley especial’’. No cabe duda de que estas semillas de interés por la educación dieron sus frutos en las realizaciones posteriores de la Escuela Modelo de Orizaba y la Normal de Jalapa (*Congreso de profesores*, 1873, pp. 4-56; *Ley orgánica de instrucción*, 1873, p. 24).

Digno de mencionarse es también un *Proyecto de Reforma de la Instrucción Primaria en las Escuelas Municipales de México,* cuyo autor fue Malanco (1873), presidente de la comisión de instrucción pública del ayuntamiento de la capital (julio 25 de 1873). La obra es valiosa no sólo por sus sugerencias sino también por la información del estado de la primaria en aquella época. Destacan los puntos mencionados a continuación.

Los métodos pedagógicos de los españoles dedicaban una atención preferente al cultivo de la memoria y aquélla contribuyó al triunfo del silabeo sobre el deletreo. Los discípulos se dividían en cinco clases para la lectura:

1. Los dedicados al aprendizaje del nombre y figura de las letras.
2. Los que ascendían a la silabicación.
3. Los lectores de palabras y frases.
4. Los anteriores que leían con mayor facilidad y aprendían el valor y orden de los números arábigos y romanos; y
5. Los niños que cultivaban la ortografía.

Una cartilla y un popote servían de instrumentos generales para la lectura, además de los carteles indispensables para las lecciones que solían recibir en comunidad los educandos.

La Compañía Lancasteriana ensayó el método de enseñanza mutua, una verdadera revolución pedagógica. Pocos profesores bastaban para cen-

tenares de discípulos; fungiendo éstos de instructores, cultivaban simultáneamente su memoria y su entendimiento; se respetaba la dignidad personal de los niños; y se ensanchaba la esfera de los estudios. La institución, por falta de fondos, no pudo perfeccionar su sistema. Ahora indica Malanco (1873, p. 3) que abundan los establecimientos donde se enseñan, además de la lectura, escritura, aritmética y gramática, dos o tres idiomas vivos, la música, el dibujo, la gimnasia, la geografía, la historia y otros muchos ramos igualmente importantes. Y concluye "sólo el método no ha cambiado". Las bases de su proyecto se reducen a los siguientes principios:

Separación de los niños y de las niñas.
Separación de los niños pequeños y de los mayores.
Un solo profesor para cada escuela.
El sistema de enseñanza para los principiantes hablará mucho a los sentidos, pero poco a la razón.

En la escuela elemental se enseñarán los ramos acostumbrados de lectura, escritura, gramática, aritmética, dibujo lineal, moral y urbanidad. En las escuelas de segundo grado, se perfeccionará el discípulo en las materias expresadas, y se dedicará al estudio de la historia y la geografía. El sistema actual, aunque anticuado, ha sufrido importantes mejoras. Abundan textos para todos los ramos. La multiplicación de obras con estampas facilita y vulgariza los más preciosos conocimientos. Se han introducido algunos instrumentos científicos. Felizmente ya no es una rareza un plano o una esfera, y a esto se agregan algunos profesores distinguidos por sus conocimientos pedagógicos.

La teoría de la enseñanza moderna no es desconocida; sólo falta reducirla a la práctica. Dar este último paso será la gloria del Ayuntamiento de 1873 (desgraciadamente este proyecto no pudo llevarse al cabo).

El guía del sistema será Pestalozzi cuya meta es: *El desarrollo natural y armónico de todas las facultades físicas y morales que se encuentran en el niño; pasar siempre de lo conocido a lo desconocido. Confiar sólo en la experiencia para la adquisición de toda clase de conocimientos. Favorecer la educación de toda clase de conocimientos. Favorecer la educación de los sentidos, no solamente para cultivar la memoria, sino para perfeccionarlos como un depósito inagotable de verdades para la razón* [subrayado en el original]. El estudio práctico de estos principios manifestó pronto la necesidad de igualar a las mujeres con los hombres en la enseñanza primaria. Hay en las mujeres una doble aptitud, y en ellas son superiores al hombre; la del aprendizaje y la de la enseñanza. Además, el hombre que trata con

los niños, nunca será más que hombre; las mujeres que tratan con niños, se vuelven madres.

Malanco encomendó a Ramírez la tarea de redactar un reglamento de los estudios de primaria. Aquél correspondió al deseo de su amigo y dio a luz *El libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria* (1873). Como el título lo indica, la obra se divide en dos partes: la rudimental y la progresiva. En la primaria, los niños deben estudiar cada lección de dos modos: primero, por ejercicios en común y después en particular, según lo acostumbrado en las escuelas. Se encomiendan a la memoria las informaciones necesarias, o se copian las muestras de escritura, dibujo, etc., u operaciones matemáticas. La obra presenta modelos sobre distintos temas, sometidos a un orden progresivo. Los profesores escogerán y estudiarán anticipadamente un objeto para cada ejercicio, cambiarán la materia, y procurarán que los niños analicen y discutan las partes o el conjunto del objeto expuesto a la vista. De esta suerte, se les puede proponer a los niños la naturaleza de la luz, oscureciendo el cuarto y pidiéndoles sus impresiones visuales, analizando las propiedades de la luz como la reflexión, refracción, etc. Puede el profesor proceder así con los colores, el sonido, etc., mezclas de sensaciones, las palabras como signos, los delitos y penas y con la última parte del libro rudimental dedicada a formar el sentido moral.

En el libro progresivo se aconseja a los preceptores proceder consagrando un tiempo prolongado a cada lección, y prodigando los ejemplos y experimentos. Cada escuela debe convertirse en un pequeño museo con toda clase de objetos. Aquí se ve claramente, como en la parte anterior, la inspiración pestalozziana de la obra. Esta parte inicia con la exposición de alfabetos, castellano, latino, italiano, francés, inglés, alemán; las letras, sonidos y articulaciones, la gramática y lingüística, la cantidad y sus expresiones y aplicación; valores y operaciones (el cuadrado y el cubo), nociones de geometría, propiedades de los cuerpos, combinaciones moleculares, algo de geografía, de botánica, de zoología. El dominio del hombre, las leyes civiles y criminales, la democracia y la historia en el aspecto cultural.

Muy alabado fue el libro por AItamirano (1889, pp. lxviii-lxix): ‘‘verdadero tesoro que no supo aprovechar el ayuntamiento de México siguiendo su tradicional costumbre de ir de desacierto en desacierto’’, y por Sosa (1884), quien relata que Malanco no logró ver implantado el sistema desarrollado por Ramírez. En cambio, el gobernador de Chihuahua, Carlos Pacheco, adoptó el libro de Ramírez para su uso en el estado. El juicio de Castellanos (1905) no fue tan favorable a la obra de Ramírez:

> [...] un libro como suyo, digno por más de un título de ser estudiado; pero con el que preocupándose más de enseñanza que de educación, más de doctrinas que de métodos, lanzó la primera piedra de confusión en asunto tan importante como delicado (1905, p. 50).

3. Características de la educación oficial en vías de desarrollo

3.1 *El proyecto de la obligatoriedad de la instrucción (abril 4 de 1873)*

Como se recordará por lo dicho más arriba, la Constitución de 1857 había declarado libre la enseñanza. La ley de abril 15 de 1861 ratificó tal característica, y declaró gratuita la oficial. La ley Martínez de Castro, diciembre 2 de 1867, para el Distrito y Territorios, le añadió otra característica: la obligatoriedad, repetida por la ley de mayo 15 de 1869 y su reglamento (noviembre 9 de 1869) (Arts. 5o.; incisos 1o., 2o. y 3o. y Arts. 6o. y 7o.).

La obligatoriedad incluía dos condiciones: la edad, desde los cinco años (el Art. 5o. del mencionado reglamento, no señalaba el término) y el mínimo contenido de la instrucción de acuerdo con la ley de 1869 (Arts. 3o. y 4o.): lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico decimal, dibujo, rudimentos de geografía, sobre todo del país, y prácticamente moral, urbanidad e higiene. Estas leyes fueron seguidas al pie de la letra por casi todos los estados (Martínez Jiménez, 1973). Para hacer eficaz el precepto de obligatoriedad, se imponía a los padres o tutores el deber de hacer constar que sus hijos habían adquirido o adquirirían la instrucción primaria, cuando aquéllos trataban de ‘‘obtener empleo público o proveerse de patente, libreta u otro documento que, según la ley, fuese necesario para ejercer algún oficio o profesión’’, y se determinaba repartir premios a los niños asiduos asistentes a la escuela. Justo Sierra se expresa así en el diario *El Federalista:*

> En realidad, sin la instrucción obligatoria, las instituciones democráticas están incompletas, porque el sufragio universal, según la feliz expresión de Stuart Mill, requiere la educación universal. Una democracia analfabética como la nuestra es una no democracia, como la nuestra. Y no es que yo piense que la instrucción primaria basta para hacer ciudadanos prudentes, acertados y fuertes en sociología [sic]...; se trata de una mejoría relativa, se trata de suprimir una inferioridad bien pronunciada (abril 30 de 1875).

De aquí la obligatoriedad de la enseñanza. Aquélla no implica imponer una determinada doctrina, sino que mantiene incólume la idea del laicismo como sinónimo de neutralidad doctrinal. Lo urgente es alfabetizar, preparar al pueblo de México para la democracia, dándole, cuando menos, los instrumentos básicos. Tal urgencia se hace más imperiosa cuando se vuelve la cabeza hacia el Río Bravo y se contempla a Norteamérica.

Ni a Lerdo ni a su ministro Díaz Covarrubias satisficieron los preceptos de obligatoriedad expedidos escasamente siete años antes. Por tanto, Díaz Covarrubias (1873, pp. 180-185) publicó un documento bastante prolijo (abril 4 de 1873) en el cual describe a grandes rasgos la ley de mayo 15 de 1869 y su reglamento (noviembre 9 de 1869) y propone un proyecto de ley sobre el cumplimiento del precepto de instrucción primaria obligatoria. Después de declarar que la instrucción es obligatoria y responsabilizar a los ayuntamientos de vigilar que se cumpla, determina su contenido: lectura, escritura, elementos de aritmética y sistema métrico decimal y lecciones de urbanidad y moral práctica; fija la edad: de los cinco a los 13 para varones y 11 para las niñas, y establece las sanciones a los padres y tutores: multa, siempre que no justifiquen la asistencia del niño a la escuela 20 días al mes, o su enseñanza en el hogar.

Díaz Covarrubias informa de la existencia de 338 escuelas en el Distrito Federal con 22 407 niños donde se calcula conservadoramente un número de 40 000 niños. Si este descuido ocurre en la capital, ¿qué será en otras localidades? Ausentismo tan marcado no debe imputarse al gobierno sino al abandono de los padres de familia de cierto sector de la población. Las sanciones poco severas señaladas desde 1869 no han combatido suficientemente descuido tan deplorable. Por tanto, es menester imponer otras penas para asegurar el cumplimiento de una obligación equiparada a la de alimentar a los hijos (*Código Civil*, Arts. 223o. y 395o.) y ordenada por los países civilizados. No se arguya que esta obligación atenta contra la libertad e independencia de las familias, pues otros países no consideran ni como principio democrático ni como garantía individual el derecho de elegir entre instrucción e ignorancia.

No cabía duda de que, con el índice de analfabetismo tan elevado, se imponían medidas drásticas para obligar a los responsables de los niños a preparar a éstos a una vida mejor. Desgraciadamente, por razones que ignoramos, el proyecto no se aprobó.

El asunto de la obligatoriedad no permaneció confinado al recinto de la Cámara. La opinión pública se dividió en dos bandos al debatirlo: los dispuestos a admitir la intervención del Estado y los opositores de la misma

quienes sólo admiten la función subvencionadora del gobierno, no la directiva ni administrativa, cuando los particulares no se dan abasto. Esta opinión admitía la necesidad de la *instrucción obligatoria* a cargo de la familia del niño o de particulares por las circunstancias de atraso del país; no aceptaba, en cambio, la *escuela obligatoria*, es decir, la asistencia a alguna escuela oficial. *El Monitor Republicano* (enero 16 de 1874) consideraba que esta centralización reglamentaba y mataba la iniciativa personal.

El Porvenir (enero 28 de 1874) aprieta aún más el argumento en pro de la educación obligatoria. El Estado tiene el incuestionable derecho de hacer obligatoria la instrucción, pero sin convertirla en indefinida con un crecido número de materias. Ni el derecho del Estado es tan absoluto para imponer a los súbditos la obligación de instruirse hasta que éste diga basta, ni la libertad del individuo tan amplia que pueda negarse a instruir a los que dependen de él. No es posible desear la existencia de la república democrática y al mismo tiempo oponerse a la instrucción de los que deben perpetuarla en vez de destruirla. Sin la educación e instrucción del individuo, ¿dónde estaría el ciudadano? Sin éste, ¿dónde quedaría la república?

Varios editoriales *(El Siglo XIX,* julio 18, septiembre 15 y 18 de 1874) escudriñan la compatibilidad de la instrucción obligatoria con la enseñanza libre. La libertad tiene límites al tratarse del cumplimiento del deber. Uno no es libre de renunciar a aquello que no es sólo para el propio provecho. De ahí nace el sistema de instrucción obligatoria. Por otra parte, poco se aprecian las tareas sin resultado inmediato. No basta abrir escuelas, es necesaria la coacción para obligar a los padres a instruir a sus hijos. La raza sin aspiraciones, problema de nuestro país, permanecerá estacionaria mientras un nuevo impulso no venga a darle otro aspecto. Algunos temen hollar la libertad y respetan las tinieblas de la ignorancia. Urge uniformar el idioma y dotar de instrucción a las masas para evitar que sean manejadas por aventureros. Se duda si el Congreso puede elaborar leyes como las de instrucción, asunto complejo, extenso y propio de peritos, y se esgrime la libertad de enseñanza para manejar y explotar más fácilmente a la juventud ignorante. Así se ataca la instrucción obligatoria. Cincuenta años de contiendas civiles han dejado crecer dos generaciones en la ignorancia. Por tanto, se requiere la instrucción obligatoria. La gran masa de habitantes –la raza indígena– constituye dos terceras partes de la población, y formará un todo homogéneo el día que se la incorpore por la instrucción al resto del país.

Hubo otro proyecto de instrucción[5] presentado al Congreso que suscitó en *El Siglo XIX* (septiembre 20 de 1874) comentarios inspirados en la *Revista*

[5] Nótese que se trata de un proyecto posterior al de Díaz Covarrubias de abril 4 de 1873.

Universal cuyas apreciaciones están de acuerdo con las del diario. Señala éste el poco desarrollo de la libertad de enseñanza, alaba el proyecto en general, y menciona el debate entre instrucción libre y obligatoria con escuela obligatoria.

La disputa se prolongó hasta 1875. Alvarez y Guerrero en *El Porvenir* (marzo 17 de 1875) anuncia que la comisión de educación del Congreso retiró el proyecto antes de que él publicase su artículo. Sin embargo, el diario lo dio a la luz pública para comentar dicho proyecto. El Art. 15o. del mismo dice: se considerará cumplido el precepto de instrucción primaria obligatoria luego de que el niño haya aprendido lectura, escritura, las cuatro operaciones, decimales, urbanidad y moral; el Art. 17o. ordenaba: en la escuela costeada por la nación se cursen al menos: lectura, escritura, elementos de gramática, aritmética, sistema decimal, dibujo, rudimento de geografía, catecismo constitucional, cronología, historia general y del país, higiene, urbanidad y moral. En buenas palabras, el 15o. establece la instrucción elemental obligatoria, el 17o. su ampliación sin imponerla. El autor observa que si se establece la primaria elemental, cuando debiera establecerse la fundamental, o sea, la educación, base de aquélla, se impone la obligación de instruir desde los seis, cuando debía ser desde los cuatro con la instrucción fundamental. Además se limita la obligación a leer, escribir y las cuatro operaciones.

El opina que dos son las causas del atraso de la instrucción en México: la tardía edad para comenzar, los seis y siete años, cuando el papá necesita al hijo; la condición del niño a esa edad: ya está maleado. La educación no puede ser obra de filantropías. La única solución es la escuela fundamental a los cuatro que termine a los nueve años. Entonces se echan buenas raíces o al menos moralidad, lo más importante, pues todo lo demás produce una colección de individuos sin base moral que no forman un pueblo. No basta la instrucción. Las escuelas de párvulos son una necesidad, que se realizaría en la primera década del siglo XX.

El Porvenir (marzo 27 de 1875) a su vez insiste en la edad de cuatro años como inicio de la instrucción. El niño es más dócil entonces. Algunos creen que cuando el niño tenga conciencia moral debe empezar la instrucción para despertar sus facultades ¿Hasta dónde? ¿Primero se educa, luego se instruye?

El Siglo XIX (noviembre 30 de 1875) anuncia que el 25 del mismo mes la Cámara de Diputados revisó el dictamen de la primera comisión de puntos constitucionales, cuya parte resolutiva es el siguiente proyecto de ley:

> Art. 1o. La instrucción primaria es obligatoria para todos los habitantes de la república.
> Art. 2o. Comprende los siguientes ramos: lectura, escritura y aritmética en sus cuatro operaciones.
> Art. 3o. Los gobernadores de los estados reglamentarán esta ley para hacerse efectivos los preceptos que contiene.

Hilarión Frías (1831-1905) afirma que el principio es inatacable: el padre tiene la obligación de educar a su hijo y de alimentarlo. El principio también es intocable y únicamente resta ver cómo se pone en práctica. Se duda si debe ser federal o no la ley que consigne la enseñanza primaria obligatoria, si bien parece lógico que ingrese al dominio de la Federación al modo de una reforma social tan importante como la que creó el estado civil, amortizó los bienes del clero, y consagró la libertad de conciencia. Debe ser federal como aquéllas lo son y tal carácter garantizará su cumplimiento, pues la Federación vigilará más escrupulosamente que no se viole ni se deje caer en desuso.

Por el *Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria* (1877) se sabe que un proyecto se debatió desde octubre 9 hasta diciembre 13 de 1875, cuando se aprobó. Como poco después ocurrió la revolución nacida del *Plan de Tuxtepec* (octubre 15 de 1876), el cual desconocía a Lerdo y funcionarios elegidos en julio de 1875, el mismo *Dictamen* (1877) apunta que, en buena lógica, habían sido legales los actos de dichos funcionarios antes de Tuxtepec. Por tanto, aunque el proyecto estuvo archivado dos años, pertenece con toda justicia al periodo de Lerdo, y se comenta aquí.

El Art. 1o. establecía que todo habitante del Distrito Federal y Territorios de Baja California tiene derecho a abrir al público escuelas y enseñar en ellas toda clase de doctrinas políticas, sociales, científicas y religiosas, sin más restricciones que las fijadas por el Art. 6o. de la Constitución. Se admitía la libertad de imprenta sin más límite que el respeto a la vida privada, a la moral y a la paz pública, y se afirmaba la obligatoriedad de la instrucción primaria para niños, de ambos sexos desde los seis años hasta los 14 (varones) y 12 (mujeres), cuyo contenido mínimo era (Art. 6o.): lectura, escritura, las cuatro primeras reglas de aritmética, sistema decimal, lecciones de urbanidad, moral práctica y autogimnasia, y se añadían (Art. 8o.) los ramos optativos de gramática castellana, dibujo, rudimentos de geografía, principalmente del país, nociones del sistema constitucional del país, lecciones de higiene, urbanidad, moral práctica y autogimnasia. La enseñanza sería objetiva o doctrinal según lo exija la materia. Se sancionaría

con pena de multa o reclusión a los padres o tutores que infrinjan la ley. El gobierno proveerá del número adecuado de escuelas y los ayuntamientos respectivos vigilarán el cumplimiento de este precepto. Por último (Art. 11o.), se encomienda al gobierno ‘‘plantear y organizar la escuela o escuelas normales que sean necesarias’’.

Zárate *(El Siglo XIX,* diciembre 15 de 1875) deplora que se cierre el periodo de sesiones del Congreso sin concluir la reforma del plan de estudios vigente y afirma que la opinión pública espera con ansia aquélla de la cual depende el porvenir de la joven generación. La Cámara de Diputados remitió al Senado los 11 artículos del proyecto de ley relativa a la organización de la instrucción primaria obligatoria en el Distrito Federal. Expedida la ley –no se creía que el Senado la objetara– el ejecutivo sería responsable de aplicarla con toda la amplitud que merece. Ojalá pudiera anunciarse dentro de breves días que el Distrito Federal, a ejemplo de muchos estados, gozaría de los beneficios de la instrucción primaria obligatoria.

Desgraciadamente, todavía pasaron varios años para que llegara a implantarse la obligatoriedad de la instrucción. Fue promulgada en 1887 y revisada en 1892.

3.2 *La libertad de enseñanza, a través de la prensa*

La libertad de enseñanza, característica básica de la instrucción según la Constitución del 57, fue otro de los temas debatidos durante el régimen de Lerdo. Montiel le consagró una serie de artículos *(El Siglo XIX,* septiembre 19, 20, 21, 24, 26 y 27 de 1873). El precepto constitucional del 57 nada tiene que ver con la ley de 1812, la cual atribuyó a las Cortes la facultad de establecer un plan general de enseñanza pública en toda la monarquía. Se decretó que en todo pueblo de la monarquía se establecieran escuelas de primeras letras para enseñar a leer, escribir, contar, el catecismo de la religión católica y el civil. La Constitución de Cádiz de 1812 no reconocía la libertad de enseñanza; la de 1824 se conformó con establecer de manera vaga el derecho exclusivo del Congreso de promulgar leyes sobre educación. Quedó así este asunto hasta 1833, cuando se creó una comisión de plan de estudios convertida más tarde en dirección general. Los planteles de educación establecidos por Gómez Farías se derrumbaron con el centralismo. La ley de Manuel Baranda (1843) reglamentó la instrucción pública; pero partió de una enumeración incompleta y una clasificación inexacta de carreras especiales. La ley única y exclusivamente se encargó de impulsar la instrucción secundaria sin cuidar la primaria en la creencia de que ésta

es responsabilidad del municipio, cuando debe estar inscrita en un plan general.

La ley de 1843, lo mismo que la vigente (Constitución de 57), incurre en la contradicción de poner la traba del título al ejercicio de la profesión, requisito que armoniza con el derecho actual. En efecto, el texto del Art. 3o. constitucional establece un principio general y absoluto: la destrucción de los gremios científicos. Ahora todos tienen derecho de dedicarse a la enseñanza en todas las ramas de primaria y secundaria. Además, el artículo introduce en la segunda parte dos restricciones sustanciales: primera, ciertas profesiones requieren título para ejercerse, objeto de una ley especial y, segunda, la expedición del título no es arbitraria y discrecional sino que se sujetará a ciertas reglas determinadas por la ley. Por tanto, los derechos emanados del principio de la libertad de enseñanza y de profesión no son absolutos e indefinidos. Existirán sin restricción alguna mientras no se expida la ley orgánica que se requiere. El autor de los artículos repasa las profesiones que no pueden ejercerse sin título, y encuentra que ni la de maestro de primeras letras, ni la de maestras de instrucción primaria escapan al requisito.

Con el propósito de comprender bien el alcance de la libertad de enseñanza, el autor recurre a las discusiones de los legisladores, quienes enumeran las ventajas de la libertad: 1) no sujetarse a un tiempo determinado de estudio con tal de probar su competencia; 2) no estar obligado a acudir a ningún colegio para recibir enseñanza, pudiendo hacerlo de un maestro particular sea o no titulado, con tal de que se sujete al texto de la asignatura señalado por el gobierno; 3) no tener que examinarse al fin del año escolar; 4) facilitar a los padres el modo de dar educación a mayor número de jóvenes poniendo a su alcance la educación no oficial; 5) aumentar el número de cátedras al abolirse el monopolio de la enseñanza; 6) facilitar medios de subsistencia a los jóvenes que se dedican a la enseñanza; 7) autorizar a enseñarlo todo sin más restricción que la de la moral y el bien público del Estado. Los colegios nacionales seguirán bajo la dirección del Estado, y el derecho público defenderá a los ciudadanos contra la charlatanería al exigir título para el ejercicio de ciertas profesiones.

Montiel afirma que la ley de instrucción pública (1869) ha contrariado el principio constitucional de libertad de enseñanza y el corolario de la libertad de profesión. Ultimamente, se ha establecido algo en consonancia con aquel principio, al declarar que los graduados en una carrera en escuelas no reconocidas sustentarán dos exámenes, uno de preparatoria y otro de profesional. Los que ostentan un título extranjero darán un solo examen.

Esta ley, pues, no admite indistintamente a todos a examen, conforme debía hacerlo, si se hubiera inspirado en los principios de libertad de enseñanza y profesión. Lo único que, según los principios constitucionales, puede exigirse es: 1) sujetar a quien pretenda abrir un establecimiento de instrucción pública a una prueba severísima de aptitud y probar su moralidad, sin cuidarse de si es o no mexicano; 2) aceptar como objeto de enseñanza todo lo que no sea contrario a la moral y orden público; 3) proponer la libertad de profesión como regla general de la instrucción pública; 4) no admitir en este principio más excepciones que las necesarias por razón del interés de la vida del hombre, sanidad y orden público; 5) establecer las mismas reglas para el profesorado en escuelas privadas que en escuelas públicas. Pasará mucho tiempo para que puedan aplicarse tales principios, índice de que los autores del Art. 3o. eran más avanzados que los contemporáneos de este artículo.

El mismo Montiel (*El Siglo XIX,* enero 24 y 29 y febrero 6 de 1874) vuelve al tema del precepto de la libertad de enseñanza y pide que el Congreso emita su voto sobre el verdadero sentido de la libertad de enseñanza; sobre su aplicación a los diversos grados y el modo de establecer la unidad para evitar la anarquía en aquélla; 17 años ha se dio el precepto constitucional. Tiempo es ya de que se promulguen leyes secundarias que interpreten su verdadero sentido, determinen su extensión y límites no menos que la injerencia de la autoridad como responsable del orden y de la propagación de las luces para limitar dicha libertad. El derecho ajeno limita la libertad personal, y el gobierno goza de autoridad para establecer el equilibrio entre el derecho individual y el social. A la luz de esa doctrina, la autoridad puede imponer la instrucción obligatoria para evitar la anarquía, y debe garantizar la enseñanza libre, primaria y secundaria, para evitar una tutela o crear un monopolio que haría ilusoria la libertad. No se quiere que la educación sea patrimonio de pocos, sino debe ser de todos, aun de los que se resisten a recibirla (Luis Medrano). No existe el peligro de que la libertad permita a católicos apoderarse de la educación; lo que enseñan se volverá contra ellos. No se había encontrado la forma de conciliar la libertad de enseñanza con el derecho del Estado a hacerla obligatoria.

Mateos (*El Siglo XIX,* noviembre 3 de 1875) informa que el debate sobre la ley de instrucción pública[6] se ha complicado, pues la comisión introduce una iniciativa destructora de la libertad de enseñanza: pretende que se

[6] Se trata del dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria (1877). Proyecto de ley debatido de octubre 9-diciembre 13 de 1875, cuando se aprobó (Cfr. capítulo X, 3.1).

apliquen a la libertad de enseñanza los preceptos relativos a la de imprenta del Art. 6o. constitucional. Arguye que tratándose de la emisión del pensamiento en la cátedra las penas deben relacionarse con la enseñanza y así ‘‘de inducción en inducción viene a imponer trabas a la palabra, cuando una de las conquistas más grandes ha sido dejar en absoluta libertad la conciencia de los hombres’’. Las crónicas del constituyente nada dicen a este respecto, ni aparece restricción alguna. En cambio, se quiere restringirla con las cortapisas de la moral universal, el trastorno al orden público y la vida privada. Por lo visto, se trata de tener un alguacil en las escuelas públicas y privadas para llevarse a la cárcel a los maestros que falten.

Frías comentó también el proyecto de ley[7] *(El Siglo XIX,* noviembre 6 de 1875) en el sentido de que si el Art. 3o. dice: la enseñanza es libre, y el 6o. la emisión de las ideas no puede ser objeto de ninguna inquisición sino en el caso de ataque a la moral, los derechos de tercero y perturbación del orden público, se hace una reforma constitucional al restringir el Art. 3o. Una mayoría insignificante aprobó el artículo de la ley de la instrucción pública con las restricciones del 6o. Frías afirma que tales restricciones ‘‘nos han hecho retroceder siglos’’ (Mateos).

Un artículo posterior *(El Siglo XIX*, noviembre 26 de 1878) de Frías vuelve al asunto y asegura que desde su aprobación (diciembre 13 de 1875) la ley quedó condenada a muerte, no porque carezca de mayoría sino porque quedará estancada en discusiones sin término y trámites de reglamento.

El asunto de la libertad de enseñanza afloró una vez más (*La Patria,* diciembre 4 y 18 de 1879) con motivo de una declaración del gobierno que negaba la necesidad de títulos para ejercer la medicina, pues aún no estaba reglamentado el Art. 3o. del 57. La declaración agregaba que la ley no había querido repudiar el simple charlatanismo. *La Patria* objetó, con sobrada razón, que el ostentarse como médico y cobrar honorarios más que charlatanismo era por nombre propio una estafa. Concedido que el título por sí solo no confiere ciencia, pero la respalda, y la leyenda de los títulos implica una seria responsabilidad para con la sociedad. Todavía *El Diario Oficial* añadió que el título suponía únicamente conocimientos teóricos. *La Patria* respondió que no eran sólo teóricos los requeridos en el internado de un médico. Y no se trata de que ‘‘pueda haber’’ profesiones con título. Las hay o no las hay.

[7] Recuérdese el *Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria* (1877) (Cfr. capítulo X, 3.2).

3.3 *Establecimiento de la educación laica (diciembre 14 de 1874)*

Se recordará que la educación se había adornado ya con algunas características: libertad, Art. 3o. de la Constitución de 1857; gratuidad y obligatoriedad, ley de diciembre 2 de 1867; obligatoriedad urgida con nuevas sanciones, ley de mayo 15 de 1869. En el periodo de Lerdo habría de añadirse una característica más, el laicismo, o mejor dicho, una modalidad ulterior de éste, como luego se verá. Tal característica ha sido motivo de conflictos sin cuento y aun de luchas enconadas entre los mexicanos desde la promulgación de dicho precepto. Se dio el primer paso en ese sentido con la incorporación de las leyes de reforma a la Constitución de 1857, y luego se añadió el Art. 5o. cuyo tenor es el siguiente:

> [...] El Estado no puede permitir que se lleve a efecto ningún contrato, pacto o convenio, que tenga por objeto el menoscabo, la pérdida o el irrevocable sacrificio de la libertad del hombre, ya sea por causa de trabajo, de educación o de voto religioso. La ley en consecuencia no reconoce órdenes monásticas ni puede permitir su establecimiento, cualquiera que sea la denominación y objeto con que pretende erigirse... (Tena Ramírez, 1978, p. 698).

Lógicamente se hizo imposible, desde el punto de vista del derecho público, que ninguna orden, congregación o instituto de religiosos pudiese, en cuanto tal, impartir instrucción en México, rudo golpe a la vocación personal, a los dictados de la libertad, a las tareas educativas y disposición lesiva de la dignidad personal. En diciembre 14 de 1874 se completó el ataque contra la enseñanza religiosa con la reafirmación del laicismo. Pese a que se pasaba por encima de la jerarquía de las leyes, se promulgó el Decreto del Congreso de la Unión sobre las leyes de reforma:

> Art. 1o. El Estado y la iglesia son independientes entre sí.
> No podrán dictarse leyes estableciendo ni prohibiendo religión alguna por el Estado que ejerce autoridad sobre todas ellas, en lo relativo a la conservación del orden público y la observación de la instrucción.

El Art. 4o. fue más explícito en materia educativa:

> La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedan prohibidas en todos los establecimientos de la federación, de los estados y municipios. Se enseñará la moral en los que por naturaleza de su institución lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo

> será castigada con multa gubernativa de veinticinco a doscientos pesos y con destitución de los culpables en caso de reincidencia (Dublán y Lozano, 1882, *12*, p. 683).

Conviene detenernos para precisar el sentido de estos preceptos que añaden a la educación mexicana la característica de laica, aunque antes debe determinarse el múltiple significado del término. En sentido etimológico el vocablo proviene del griego ‘‘laikós’’ derivado del sustantivo ‘‘laós’’, pueblo, para diferenciarlo de ‘‘dêmos’’, pueblo también con el matiz de poder político. De ordinario, ‘‘laikós’’ se usa en contraposición a ‘‘klêros’’ (parte de una herencia, función del sacerdote, clero). Los fundadores del Colegio de las Vizcaínas, Aldaco (1696-1760), Echeveste (1683-1753) y Meave (1710-1781), usaron la voz laico en el sentido de que el colegio fuese independiente de las autoridades eclesiásticas, aunque ellos deseaban que se impartiese enseñanza religiosa por ministros del culto y aun edificaron una capilla para las ceremonias religiosas (Chávez, 1968, p. 48). Este fue el primer sentido del calificativo ‘‘laico’’ en el medio educativo mexicano: la escuela es, en su administración, independiente del clero, meta de los esfuerzos de Mora con los artículos 24o. y 25o. de la ley de octubre de 1833 (6o. ensayo educativo), primera vez que se proclamaba la libertad de enseñanza y, por tanto, se excluía cualquier monopolio en la educación oficial. El Art. 3o. de la Constitución de 1857 confirmó la libertad de enseñanza y, por tanto, consagró esta primera forma de laicismo, o sea, la supresión del *monopolio educativo del clero.* El segundo sentido más estricto apareció en la república restaurada con Juárez: la escuela laica, además de ser independiente de las autoridades eclesiásticas, se abstiene también de impartir enseñanza religiosa de cualquier credo. Las leyes de abril 15 de 1861 (undécimo ensayo educativo) y diciembre 2 de 1867 *implícitamente* introducen el laicismo con la exclusión de la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales. Nunca se menciona la religión en las enumeraciones de las materias de estudio. El decreto de diciembre 14 de 1874 introdujo *explícitamente* esta segunda modalidad del laicismo: prohíbe la enseñanza religiosa y las prácticas de cualquier culto en todos los establecimientos de la federación, de los estados y municipios.

Barreda en *la Oración Cívica*[8] (1867) acusaba a España que, auxiliada por el clero, había impedido la introducción de cualquier idea renovadora. Fue el estado teológico de nuestra historia al cual debía suceder el positivo, la liberación del dominio del clero, y con aquél la supresión de la anarquía

[8] Véase el capítulo IX.

producida por la ignorancia. Barreda, pues, prolonga la tradición de Mora, y la subraya. Tal tipo de laicismo no excluía que miembros del clero enseñasen en las escuelas. La Escuela Preparatoria en tiempo de Barreda tuvo como profesor de física al presbítero Ladislao de Pascua y, a principios de este siglo, al canónigo Francisco de P. Labastida (1857-1908) afamado literato. En un tercer sentido, laico significa que la instrucción ni depende del clero, ni permite enseñanzas religiosas, ni admite como profesor a ningún miembro del clero. La ley de mayo 23 de 1888, Art. 1o., letra ‘‘G’’ da este tercer paso en la senda del laicismo con la siguiente prohibición: ‘‘En las escuelas oficiales no pueden emplearse ministros de culto alguno, ni persona que haya hecho votos religiosos’’ (Dublán y Lozano, 1890, *19*, p. 128). Por fin, la ley de marzo 21 de 1891, Art. 2o., engloba todas las anteriores prescripciones con el uso por vez primera del término ‘‘laico’’: ‘‘La enseñanza obligatoria que se imparta en las escuelas oficiales será, además, gratuita y laica’’ (Dublán y Esteva, 1898, *21*, p. 24). Así quedó la legislación relativa al laicismo hasta la Constitución de 1917, cuando se le añadió una última modalidad: la escuela no debe estar relacionada con ninguna corporación religiosa (Chávez, 1968, pp. 49-50). Era el último resquicio que, como algunos opinaban, había de cerrarse a las insidias del clero.

Chávez (1968, pp. 19-20) enumera los motivos que decidieron a los opositores de la educación religiosa a optar por el laicismo: 1) el clero realiza sistemáticamente una explotación inmoral de las masas; 2) la religión, y en especial la católica, es un tejido de absurdos condenados por la ciencia; 3) los sacerdotes y religiosos son encarnación de vicios, carecen de patriotismo y son traidores a la patria; 4) la enseñanza de la religión conduce al retroceso; 5) el tiempo dedicado a su estudio es perdido y 6) la religión tiende a desaparecer con el progreso de las ciencias. El mismo autor (1968, pp. 21-45) refuta tales aseveraciones, fruto de crasa ignorancia religiosa o de exageración apasionada.

En 1882 (ley de marzo 18) el senado francés aprobó, por moción del senador Riviére, que las escuelas primarias sostenidas por el Estado no podían ser ni religiosas ni antirreligiosas. En ese caso se impuso el laicismo por respeto a todas las creencias de parte de las autoridades y los maestros, respeto que debe ser producto natural de la libertad de conciencia, entonces universalmente reconocida, y por el deseo de evitar que fueran atropelladas las creencias de cualquiera de los niños indefensos ante ataques de esta naturaleza.

Como se habrá visto por la exposición anterior, el laicismo mexicano, aun cuando en el caso de Sierra y otros no era agresivo, se inspiraba en rencor contra la iglesia, protagonista según algunos de tantos males en México. En Francia, por otra parte, los sacerdotes siguieron vistiendo públicamente sus trajes talares y continuaron sirviendo como capellanes de las tropas y efectuando procesiones, actividades todas vedadas en México.

La opinión de Sierra se parecía más al segundo sentido, el mismo de las leyes francesas. Decía el maestro:

> No; para nosotros hay una libertad por excelencia sagrada, la libertad de conciencia; más aún, como hombres que no estudian las necesidades sociales en abstracto sino en el medio en que se producen, debemos tomar en cuenta, hasta donde nos sea lícito, las exigencias del sentimiento religioso que en la mayoría de la nación impera; estamos obligados a no herir esta delicadísima fibra del corazón humano que se llama el amor por la fe que se profesa... (Sierra, 1977, *8*, p. 226).

Y todavía precisa más el significado del vocablo, al expresar que el Estado no puede admitir en ningún caso otra instrucción que no sea laica, al grado de que una instrucción exclusivamente religiosa dada a los niños no sería válida para el Estado, porque es extraño a la enseñanza religiosa en la escuela; no la permite en la oficial ni la toma en cuenta en la privada. Así entendido, el laicismo no implica ningún ataque a la libertad (Sierra, 1977, *8*, pp. 226-227). En forma más explícita afirma que el Estado tiene obligación de imponer el laicismo en las escuelas oficiales, no así en las particulares. No se arguya que la uniformidad de la educación exige que la escuela privada sea laica, porque el Estado tiene el derecho de exigir al padre de familia el cumplimiento de la obligación de educar a sus hijos. Ahora bien, tal obligación del padre se funda en el deber del Estado de proporcionar educación gratuita y laica. Si la uniformidad exigiese que la escuela privada fuese laica, debería exigir también que fuese gratuita (Sierra, 1977, *8*, pp. 241-243), lo cual sería absurdo.

Como secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (julio 1o. de 1905-marzo 28 de 1911), puntualiza Sierra el significado del término laico en el sentido de que sea una enseñanza neutral en materia religiosa. La neutralidad entraña que no se enseñe, ni se ataque, ni se defienda religión alguna. Así se deslinda el campo de la neutralidad. Tal actitud se funda en que no es posible conflicto entre la ciencia y la religión, aunque no se ha invocado este principio filosófico, sino simplemente se ha recomendado el respeto a las creencias religiosas. Sierra se opone a incluir en la ley una

cláusula para apartar de la enseñanza a personas con determinadas creencias religiosas. No hay artículos de la Constitución en que pueda fundarse semejante prohibición. Lo único que se exige es que ni se ataque ni defienda religión alguna… Añade que si no se confía la educación a los sacerdotes católicos es por creer que no podrán ser neutrales (Sierra, 1977, *8*, pp. 303-305).[9]

Así quedó, pues, circunscrito el sentido de laicismo hasta 1917. Las escuelas oficiales no dependerán de la iglesia; no se enseñará, ni se atacará ni se defenderá ninguna creencia religiosa. Se excluirá de la enseñanza a los sacerdotes y religiosos católicos de ambos sexos.

Gregorio Torres Quintero (1866-1934) (1902, pp. 209-211, 225-226 y 241-244) hace del laicismo una lúcida presentación más del gusto actual. Parte el autor de la obligación del Estado de proteger a los niños de la ignorancia, y afirma que existe una correlación innegable entre el derecho de votar a todos concedido y la instrucción obligatoria. Mas, ¿quiere decir que los padres sin distinción de fortuna tienen la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas? ¿Y qué sucede con los que carecen de medios económicos? El Estado que establece la obligatoriedad de la enseñanza proporciona el medio: la enseñanza gratuita a la cual todos tienen derecho. Salta luego una dificultad. ¿La obligatoriedad de la enseñanza significa que los hombres de diferentes cultos deben enviar a sus hijos a la escuela pública? Sí, pero con una salvaguarda. No se les enseñará ninguna religión pues la escuela es laica. Es cierto que la iglesia católica ha protestado contra el laicismo por haber perdido la ocasión de impartir fácilmente la enseñanza religiosa en las escuelas primarias. Ahora debe hacerlo por otros medios. Por otra parte, el laicismo en la enseñanza no significa que se ha expulsado a Dios de las escuelas sino que se ha optado por no inmiscuir al maestro en cuestiones religiosas. En las clases de historia aparecerán necesariamente la conducta del clero, el poder eclesiástico; el civismo hablará del Estado neutro y lo que éste implica; en el aula resonarán una y otra vez los términos conciencia, deber, alma, pues forman parte del acervo común de la cultura occidental. Es más, Dios pertenece también a este fondo cultural, ya que de las tres ideas fundamentales: bien, deber y mérito nace la idea de Dios. Torres Quintero discurre por estos conceptos, y concluye que, si bien algunos individuos no necesitan de la idea de Dios para portarse bien, las masas populares requieren la creencia de Dios concebido como legislador

[9] Para una discusión del laicismo véase Mayagoitia, D. La enseñanza laica. *Corporación*, 1953, *4* (número 19), pp. 7-11.

y juez. No deja de ser interesante que tales ideas apareciesen por aquella época en publicaciones para maestros.

4. La *Memoria* de Díaz Covarrubias (septiembre 15 de 1873)

De acuerdo con lo prevenido en el Art. 89o. de la Constitución, José Díaz Covarrubias presentó al Congreso de la Unión una *Memoria* con los trabajos del ministerio durante los años 1871, 1872 y lo que iba corrido de 1873. Menciona Díaz Covarrubias que en este periodo de casi tres años desempeñaron el puesto de ministro los CC. José María Iglesias, quien se separó poco después de presentar su última *Memoria* (1870); Manuel Saavedra, encargado de la secretaría poco más de un mes; Ramón Isaac Alcaraz[10] de mayo de 1871 a diciembre 1o. de 1872 y el propio Díaz Covarrubias desde esa fecha hasta el día de la presentación de la *Memoria* (septiembre 15 de 1873). En ésta informó que, si el número de escuelas establecidas en el país y el número de alumnos no parecía tan satisfactorio como era de desearse, tampoco podría acusársele de algún atraso en este ramo, a pesar de la circunstancia desfavorable de no ser fácil para un sector considerable de la población concurrir a las escuelas por hallarse diseminada en lugares remotos. Si bien algunos países europeos tienen mayor densidad de población por km^2, guardan un estado inferior al de México.

El número de escuelas llega ya a 5 000 en todo el país. Como aquél no asegura que todos los niños en edad escolar asistan a clases, se ha fortalecido eficazmente la obligatoriedad de la instrucción con sanciones adecuadas. Todos los países donde la instrucción es obligatoria han adoptado sanciones para urgir el cumplimiento de la ley. Algunos estados han expedido una ley con las mismas bases. La ley (mayo 15 de 1869) pide el mínimo, pero el gobierno considera necesaria, además de las materias comprendidas en la instrucción primaria obligatoria, una educación más completa con lecciones progresivas adecuadas para desarrollar todas las facultades intelectuales y afectivas de los niños e iniciarlos en el conocimiento de las diversas ciencias. El gobierno así lo hará tan pronto como pueda disponer de algunos fondos.

A pesar de los seis años transcurridos desde la reorganización de la instrucción pública, se ha aplicado la mencionada ley (1867) que presenta inconvenientes nacidos de los principios fundamentales de la misma, en lo que respecta a la instrucción preparatoria y profesional. Las líneas princi-

[10] Con tal nombre aparece firmado el informe del C. vicepresidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública (febrero 5 de 1870) contenido en la *Memoria* de José Ma. Iglesias de 1869 (p. 217). Igualmente aparece en la Introducción (p. 1) a la *Memoria* de J. Díaz Covarrubias en 1873.

pales de la ley son: libertad de enseñanza con la garantía de los exámenes convenientes; el sistema de escuelas especiales para todos los ramos del saber humano que constituyen una profesión separada; la enseñanza preparatoria fundada en los conocimientos de las ciencias positivas según su propio método; la solidaridad de las escuelas en lugar del antiguo aislamiento de los colegios reservados para determinadas clases sociales, como los de indios. Todos estos aspectos de la ley han recibido crédito creciente, aval de su calidad intrínseca. Por desgracia, se registra cierta oposición a tales progresos. La ley pretende que los estudiantes adquieran la mayor y más sólida instrucción posible, no sólo en su ramo sino en todos los conocimientos que deben adornar a una persona culta. El ejecutivo lamenta que algunos estudiantes obtengan dispensas de ciertos estudios importantes en el ejercicio de su profesión y en muchas circunstancias de la vida, como ha sucedido con los aspirantes a la abogacía.

La *Memoria* menciona luego la Junta Directiva de Instrucción Pública formada de acuerdo con la ley de 1869. El presidente era el propio ministro José Díaz Covarrubias; vicepresidente, Ramón I. Alcaraz; secretario, José E. Durán; otros miembros, Juan Díaz de las Cuevas, Gabino Barreda, Luis Velázquez, Leopoldo Río de la Loza, Ignacio Alvarado, Blas Balcárcel, Manuel Aristi, Francisco Díaz Covarrubias, Joaquín Eguía Lis, Rafael Lucio (1819-1886), Francisco Chavero, Eduardo Garay, Manuel Payno, Miguel Hurtado, Manuel López Meoqui, Gumersindo Mendoza y Vicente Heredia. La Junta ha cumplido con sus funciones: recibir consultas y responder a ellas, ejecutar órdenes del gobierno, nombrar comisiones de vigilancia para diversas escuelas, informar del estado de la instrucción en el Distrito Federal. Hay 4 696 estudiantes distribuidos de la siguiente forma: 2 065 niños en primaria; 162 adultos, 99 niñas en secundaria; 602 chicos en preparatoria y 1 768 estudiantes en las escuelas profesionales.

Las primarias ofrecen las clases de: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico decimal, principios de dibujo, rudimentos de geografía, sobre todo del país, y prácticamente moral, urbanidad e higiene. En las de niñas se añaden a las clases anteriores las labores mujeriles. La secundaria de niñas imparte: gramática, ejercicios de lectura y correspondencia epistolar; primero y segundo años de francés, aritmética, teneduría de libros, álgebra, italiano, geografía, cronología e historia, primer año de inglés, medicina e higiene doméstica, dibujo, primero, segundo, tercero y cuarto años de dibujo, cuatro años de música y otros cuatro de labores manuales. Las primarias del Distrito Federal estaban dirigidas por Juan Díaz de las Cuevas, Vicente H. Alcaraz, Joaquín

Noreña, Manuel Cervantes, Juan Chousal, Demetrio Navarrete, Antonio Alcocer, señora Concepción Cajiga, señorita María E. Anaya, señora Juliana Aduna, y señorita Malvina Suárez, directora de la secundaria de niñas. Esta lleva establecida cuatro años e imparte ya todas las materias ordenadas por la ley (1869). Las clases de inglés, medicina e higiene doméstica, historia, etc., se empezaron a impartir en el 3o. y 4o. año, según lo designa la ley. Las clases de labores manuales merecen mención especial y se juzga conveniente ensanchar el círculo de estos ejercicios prácticos para crear clases donde las alumnas aprenden ciertos oficios que les aseguren la subsistencia en el futuro. Este establecimiento, además de escuela de enseñanza superior, debería convertirse en escuela de artes y oficios. Es conveniente que se abra un internado para las jóvenes huérfanas de madre y cuyo padre no pueda atenderlas como es debido.

5. La Escuela Preparatoria (segundo informe de Barreda, 1873)

La *Memoria* de Díaz Covarrubias dedica unas líneas a comentar el progreso de la institución a pesar de los ataques y oposición. La mayor parte de los estados van adoptando el plan de la escuela, y el Congreso, conocedor de la importancia de la obra, la confirmará definitivamente, poniendo término a la inseguridad en su funcionamiento. Los puntos fundamentales de la preparatoria son: matrícula, asistencia y puntualidad, exámenes, aprovechamiento, mejoras materiales y extensión académica. La matrícula aumentó en 14 alumnos; de 588 en 1872 a 602 en 1873; la asistencia y puntualidad han mejorado, debido sin duda a la persuasión de los estudiantes respecto de la utilidad de asistir a las clases. Las medidas preventivas –aviso a los padres sobre las ausencias de los chicos– y el rigor de los exámenes han persuadido a los alumnos a asistir a clase. En 1872 la asistencia a 18 cátedras fue de 970 alumnos al mes; es decir, un promedio de 53 por cátedra; mientras que en 1873 fue de 1 275 a 18 cátedras, es decir, un promedio de 70 por cátedra. Los exámenes constituyen un síntoma de buen agüero. Si se comparan los años 1871 y 1872 (los exámenes de 1873 aún no se celebraban), se observa que en 1871 hubo 861 exámenes de 516 estudiantes con 675 aprobados, o sea, el 79%; y 185 reprobados, o sea, el 21%; en 1872 hubo 588 estudiantes y 874 exámenes, 690 aprobados, o sea, el 79% y 184 reprobados, o sea, el 21%; pero como el número de estudiantes es mucho mayor y el de exámenes es menor también, el resultado es más satisfactorio. Existen ciertos escollos que pudieron influir en los resultados. El rumor de que se iba a suprimir en algunas carreras el estudio de las ciencias y la

autorización obtenida por ciertos estudiantes para eximirse de los ramos de esas ciencias, no usada en el último momento, no deslucieron el buen éxito en los exámenes. Llama la atención el buen resultado de los exámenes de los internos; 308 exámenes de los cuales aprueban 429, o sea, el 85%; de los externos, 566 exámenes de los cuales aprueban 429, o sea, el 79%. De donde puede inferirse que los internos aprovechan más que los externos. Una comparación entre estudiantes de establecimientos particulares y los de la Preparatoria respecto de los exámenes indica que éstos, a pesar de ser un grupo más numeroso en matemáticas, 105, tuvieron 69 aprobados, o sea, 66%, y 36 reprobados, o sea, 34%; en cambio, aquéllos, menos en número en la misma clase (45), tuvieron 20 aprobados, 44%, y 25 reprobados, 56%. Se han introducido mejoras materiales, sin haber recibido de la Tesorería general un céntimo para este fin.

Cada día se hace más sensible la falta de biblioteca. Finalmente, la *Memoria* menciona las lecciones orales dominicales, una suerte de extensión académica ofrecida por la escuela y recibida con aplauso por la asidua y numerosa concurrencia.



El segundo informe de Barreda (agosto 26 de 1873) incluido en la *Memoria* de Díaz Covarrubias bien merece una pausa. De este informe, Escobar en el prólogo a las obras de Barreda dice:

> Ahora en este segundo informe se percibe la marcha lenta de la institución y algunos avances. Barreda ahora no teoriza. Se ve apagado, rutinario. No es este informe ni rico en datos ni en teorías (Barreda, 1978, p. 219).

EI saldo es francamente favorable, pero deja traslucir algunas sombras más densas por los ataques de algunos congresistas –el Congreso en aquella época no sólo obraba independientemente del ejecutivo, sino frecuentemente se le oponía– que por negligencia del gobierno. Barreda se refiere al hecho de que los alumnos presentaron exámenes de materias cuya inminente supresión se discutía ya en la Cámara, y trataba, con un entusiasta elogio a la capacidad de los estudiantes, evitar las mutilaciones que amenazaban el programa (Lemoine, 1970, pp. 107-108).

En concreto, ya se maquinaba en la Cámara suprimir la geometría del espacio y general, la trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal (enunciadas en el Art. 9o. de la ley de 1869), después abreviadas en un curso 2o. de matemáticas. Barreda debe de haber bebido el cáliz de tamaña derrota sobre todo por la indiferencia con que los legisladores recibieron, meses antes de consumar el atentado, los argumentos del director para prevenir aquél:

> El gusto por el estudio de esas asignaturas suprimidas se ha despertado entre los alumnos y el noble orgullo de no parecer como desafectos a la instrucción científica... coronó su loable resolución (Lemoine, 1970, pp. 108-109).

La ley se expidió, con profundo disgusto de Barreda, octubre 21 de 1873, fue refrendada al día siguiente por Lerdo –respetuoso de las decisiones del Congreso– y promulgada por Díaz Covarrubias el 23 del mismo mes y año.

El texto dice así:

> El Congreso de la Unión decreta: Artículo único. Para obtener el título de abogado, no son necesarios el estudio de la geometría en el espacio y general, trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal, química e historia natural. Para obtener el título de farmacéutico o médico no son obligatorios el estudio de geometría en el espacio y general, trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal. Para obtener el título de ingeniero topógrafo, no se requiere el estudio de mineralogía y geología (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1876, p. 58).

Lemoine indica que en la Preparatoria no se practicaban miramientos de ninguna clase, y cita el caso de Benito Juárez Maza (hijo del presidente), reprobado en una materia sin que le hubiera valido el nombre de su ilustre progenitor (Lemoine, 1970, pp. 103-104) . En cambio, más adelante relata que destacaron en los estudios Gustavo Adolfo Baz, José María Lozano, Fernando Iglesias, hijo de José María Iglesias, Luis E. Ruiz, futuro educador, Manuel y Eduardo Dublán, Manuel Flores, futuro director de la Preparatoria y José Ives Limantour; en 1870, Porfirio Parra, y en 1874, Venustiano Carranza (1859-1920) y Horacio Barreda (1875) de 12 años, hijo de Gabino y Adela Díaz Covarrubias.

La Preparatoria fue verdaderamente un semillero de personajes ilustres, figuras sobresalientes en el México de fines del siglo XIX y principios del XX (Lemoine, 1970, pp. 101-103).

Barreda (1973, pp. 139-144) no sólo cuidaba de las tareas académicas. Contrató al pintor Juan Cordero para pintar un mural sobre el tema: triunfos de la ciencia y el trabajo sobre la envidia y la ignorancia. El mural, desvelado en noviembre 29 de 1874, dio ocasión a Barreda para pronunciar un discurso cuya frase final afirma que la glorificación del arte realizada por la ciencia en su propio templo es un inmenso progreso moral del cual da ejemplo la Preparatoria.

Problema presente desde la creación misma de la Preparatoria y persistente por varias décadas, como se verá en las páginas siguientes, y motivo

de enconadas polémicas entre educadores como Barreda, Sierra y Parra, fue el de los textos apropiados para los diferentes cursos. Los profesores podían dictar magníficos apuntes de clase –así lo hizo la mayoría– que junto con algunas lecturas adicionales bastaban a los estudiantes para aprobar satisfactoriamente los exámenes. Mas como la asistencia a clases no era entonces estrictamente obligatoria, y muchos presentaban exámenes sin haber asistido al aula, bien por estudiar con maestros particulares o bien por ser alumnos de colegios privados, se hizo más apremiante la necesidad de los libros de texto para facilitar a todos los estudiantes la preparación de las asignaturas. La presión condujo a escoger autores extranjeros cuyas obras no siempre se adaptaban a los programas de la Escuela, y desvirtuaban a menudo la naturaleza de los mismos. Y se cita el caso de la *Historia de la Conquista* de Prescott, tan alejada de las condiciones de un libro de texto (Lemoine, 1970, p. 100). El mismo autor menciona los libros de texto de autores mexicanos: *Introducción al estudio de la física* por Ladislao de Pascua; *Introducción al estudio de la química* por Leopoldo Río de la Loza; *Algebra y geometría* por Terán y Chavero; *Geográfia de México* por Antonio García Cubas; *Compendio de la historia de México* por Manuel Payno. Los demás textos eran de autores extranjeros (Lemoine, 1970, p. 100).



A pesar de los obstáculos de toda índole, la Escuela Preparatoria continuó su proceso de consolidación. A partir de 1874, la matrícula superó los 700 alumnos. Ese año Sierra visitó el plantel y publicó un reportaje lleno de simpatía con el cual desbarataba multitud de infundios diseminados para desacreditar la Preparatoria ante la opinión pública. Era de admirar cómo el director estiraba el magro presupuesto para cubrir las necesidades. Elogiaba también la disciplina, moralidad y aplicación de los estudiantes así como la capacidad, preparación y sentido de responsabilidad de los maestros (Sierra, 1977, *8*, pp. 14 y 18).

Sierra no se sintió cohibido por los elogios anteriores tributados a la EP, y así publicó el artículo intitulado ‘‘Un plan de estudios en ruina’’ (*La Tribuna*, enero 9 de 1874) sobre el aspecto académico de la Preparatoria. Alaba la enseñanza de las matemáticas como el tipo más perfecto del método deductivo, base de toda verdadera educación científica. Subraya el conocimiento de la naturaleza, indispensable en el mundo moderno, porque antes que abogados o médicos la Preparatoria ha de formar hombres y para este propósito no puede hacerse pasar a las generaciones por delante del templo cerrado de la ciencia. Cierto, el nuevo sistema de enseñanza corría el riesgo de no fijar en las mentes juveniles los principios orientadores en el árido sendero de la ciencia; pero la distribución racional y sensata de los estudios

y la condensación de los mismos en vigorosas nociones y, sobre todo, la sólida disciplina de las matemáticas con su práctica constante de comparar, comprobar y medir disiparon los temores iniciales. El estudio de las ciencias experimentales, encomendadas a personas de gran competencia, ha tenido un éxito que sobrepasa todas las esperanzas.

Sierra se detiene en los estudios literarios, flojísimos y descuidados. Los profesores se afanan, mas sus esfuerzos encallan en el descrédito ancestral de estos estudios y la limitación de tiempo. La cátedra de historia, en otros países la cátedra por excelencia, no existe. Tan débil es su sombra que los estudiantes no le hacen caso: el profesor, por tener que enseñar en menos de cinco meses la historia universal, siguiendo servilmente un texto cualquiera; los alumnos por percatarse de que, cuando una asignatura se imparte tan atropelladamente encierra escaso valor. Finalmente, Sierra denuncia con índice acusador "el grande, verdadero vacío del plan de estudios: la falta de una cátedra de filosofía". Crear al derredor del estudiante una atmósfera especial y decirle magistralmente que la metafísica no sirve para nada es ejercer presión despótica en sus mentes, atropello contra el cual se subleva la independencia y dignidad del hombre (Sierra, 1977, *8*, p. 14).



Otros incidentes se registraron durante el régimen de Lerdo en la vida de la Preparatoria. *El Federalista* (noviembre 24 de 1874) refiere un proyecto sobre la supresión de la escuela que debe de haber sobresaltado a Barreda. El artículo sobre esa materia recuerda irónicamente a los representantes del pueblo que tales discusiones propias de peritos están lejos del alcance de quienes, para resolverlas, deberían asistir a la Preparatoria. Se reconoce que el plan es incompleto, algunos ramos mutilados, las matemáticas demasiado condensadas en pocos años. "Y, ¿qué, remedio tienen estos males? ¡suprimir la Escuela Preparatoria! Es cierto; el mejor remedio para curar un uñero es una onza de arsénico".

Suceso digno de mención en la historia de la EP (*La Voz de México*, mayo 2 de 1875) fue la huelga de los estudiantes iniciada en abril 27, ni de tanta magnitud como le atribuyen unos, ni tan despreciable como suponen otros. Los profesores que predican a los chicos sus derechos son en parte responsables de la huelga, así como los que refieren cuentos picarescos en la cátedra con la pérdida consiguiente de dignidad. No conviene azuzar ni tampoco reprimir a los estudiantes. Ambos extremos son malos. *El Siglo XIX* (mayo 3 de 1875) señaló el motivo del problema: la expulsión de tres estudiantes por faltas en el plantel, decisión disciplinaria en la cual no debía entrometerse el Congreso por no ser de su competencia. La propuesta de los estudiantes incluía el rechazo del reglamento de la antigua escuela,

vergonzoso anacronismo de la época. El autor afirma estar con los estudiantes y los exhorta a que, una vez presentada su exposición al Congreso, resuelvan que la huelga ha alcanzado su objetivo y la suspendan.

Los estudiantes formaron un comité para hacerse representar y recibieron apoyo de personajes tan sobresalientes como Altamirano, Riva Palacio y Juan de Dios Peza (1852-1910). La huelga terminó en mayo 11 de 1875. Díaz de Ovando (1972) indica que con estos desórdenes se trataba de desprestigiar a Lerdo.

Las tribulaciones de Barreda no terminaron con la huelga. Prieto (*El Siglo XIX,* mayo 19 de 1875), congruente con la tendencia liberal y apoyando una sugerencia de Sierra, propuso la creación de una cátedra de historia de la filosofía que garantizara a los estudiantes completa libertad académica y quebrantara el exclusivismo positivista. El Congreso aprobó la nueva cátedra y la dotó. La *Revista Universal* (junio 9 de 1875) sugiere que se nombre al maestro de esa cátedra por oposición, único caso en que parece acertado tal procedimiento. *El Diario Oficial (* septiembre 3 de 1875) refiere el nombramiento del médico Adrián Segura como profesor interino de historia de la filosofía. *El Federalista* felicitó en seguida al gobierno por tal decisión, mientras que la *Revista Universal* (septiembre 9 de 1875) sugería como candidatos a la cátedra a Ignacio Ramírez, Joaquín Cardoso, J. M. Iglesias y Francisco Pimentel, al mismo tiempo que expresaba su extrañeza por el nombramiento de Segura. A ésta se sumó *El Siglo XIX* (septiembre 8 de 1875), al paso que *El Federalista* notaba que el único crimen de Segura era ser joven.

Entre tanto, la comisión de instrucción pública seguía trabajando sobre un proyecto de reforma (Zárate, *El Siglo XIX*, octubre 11 de 1875) que contenía muchos de los anhelos como la abolición del internado, mejor e imparcial organización de los jurados de examen, supresión de las oposiciones para la provisión de cátedras, menos enciclopedismo, etc. Un espíritu de libertad y descentralización animaba el conjunto de innovaciones. La falta de escuela normal, hasta entonces pobremente atendida con un curso de metodología pedagógica en la Preparatoria, se quiso remediar con un Proyecto de Escuela Nacional para Profesores de Primarias y Secundarias Elementales (*El Siglo XIX,* octubre 27 de 1875). El currículo, distribuido en cuatro años, constaba de:



CUADRO 41
Proyecto de 1875
Currículo de normal (varones)

Primer año

Lectura	Música
Dibujo lineal y natural	Escritura
Aritmética	Gramática elemental
Contabilidad	Nomenclatura y conocimiento de figuras y formas geométricas
Primero de francés	Cosmografía y geografía universal
Zoología	Lecciones de cosas
Botánica	Historia de México
Mineralogía	
Moral	

Segundo año

Lectura	Escritura
Gramática castellana y composición	Dibujo natural, lineal y ornato
Aritmética	Geometría
Contabilidad	Segundo de francés
Cosmografía y geografía universal	Historia de México
Física	Historia universal
Química	Zoología
Botánica	Geología
Economía política	Moral
Derecho constitucional	Pedagogía
Higiene doméstica	Música

Tercer año

Lectura	Dibujo natural, lineal y ornato
Etimología, filología e historia de la lengua castellana	Primero de inglés
Lógica	Algebra
Geografía universal	Geometría plana y en el espacio
Física	Química
Botánica	Zoología
Economía política	Geología
Pedagogía	Música

Cuarto año

Taquigrafía	Segundo de inglés
Alemán	Rudimentos de horticultura
Topografía elemental teórico-práctica	Fisiología elemental

Práctica de todas las materias del tercer año, en la escuela secundaria de niños.

(*El Siglo XIX*, octubre 27 de 1875).

El proyecto presentaba un avance respecto del plan de 1867. El currículo era único (se prescindía de profesores de 2a. y 3a.), y contenía 58 cursos distribuidos en cuatro años y en el último se asignaban prácticas. Del plan de 1867 se suprimían español (quizá suplido con creces por tres cursos de lectura, más gramática, etimología, filología, historia de la lengua castellana); álgebra, geometría analítica y cálculo; literatura, ideología y teneduría. La historia natural se dividía en tres cursos de botánica, tres de zoología, uno de geología y uno de mineralogía. El proyecto añadía ocho cursos: música, lecciones de cosas, alemán, topografía, contabilidad, química, política, derecho constitucional, dibujo, fisiología elemental, dos de pedagogía y dos de economía política. Se advierte el propósito de proporcionar al profesor elementos para preparar a los estudiantes en actividades útiles para ellos, en caso de concluir con la primaria su preparación. Desgraciadamente, no se puso en práctica. Tendrían que pasar todavía 12 años para la creación de la normal de varones (1887).



Los estudiantes deberían realizar observaciones en escuelas de práctica, ir a visitas, paseos, etc. Había gabinetes y laboratorios. Los cursos serían más prácticos que teóricos. Firmaba el proyecto José M. Rodríguez y Cos.

Sierra no se contentó con sus anteriores comentarios sobre la EP, y los amplía en *El Siglo XIX* (noviembre 1o. de 1875). La secundaria es importante no sólo como preparatoria sino como fundamento indispensable para todo hombre de nuestra época. Las objeciones contra la EP son tontas como decir que el abogado no necesita biología. La función del Estado no es expedir títulos sino apoyar la instrucción pública. Los pedagogos deben dirigir la educación, y a ellos tocaría expedir los títulos. La división entre estudios útiles e indispensables inspirada en la de estudios optativos y obligatorios de los ingleses es inadmisible. Propiciaría que se sacrificaran en la EP los estudios históricos y literarios con lo cual se truncaría el sistema de la educación humana. Los abogados necesitan de la literatura no sólo para expresarse correctamente sino para hacerlo con gusto, y esto vale para todos, porque si se suprime lo bello, se elimina el instrumento más poderoso de comunicación. Otra inexplicable inconsecuencia de la EP es incluir como indispensables los estudios sociológicos, no los históricos, requisito equivalente a obligar al estudio de la patología sin la anatomía. A los pocos días (*El Siglo XIX*, noviembre 10 de 1875), Sierra prosigue desarrollando su tema. La sociología es a la historia lo que la síntesis al análisis. La historia no debe enseñarse en la cátedra de la sociología, pues no podría observarse en ésta el orden cronológico de rigor en la historia. La historia debería colocarse al principio de los estudios biológicos hasta su conclusión.

El año 1875 fue el último que transcurrió tranquilamente durante la dirección de Barreda. La amenaza de una guerra civil obligó a recortar los modestos fondos destinados a la educación para canalizarlos a la Secretaría de Guerra. Al año siguiente, 1876, las inscripciones aumentaron a 757 y se atendieron en completo orden. Sin embargo, el año escolar transcurrió rodeado de una atmósfera de inquietud y zozobra más enrarecida y asfixiante a medida que se avecinaba el desenlace. Los alumnos se escindieron en grupos de ‘‘lerdistas’’ y ‘‘porfiristas’’, y entablaron batallas verbales que no llegaron a la violencia. El pago a maestros se retrasó, el ausentismo estudiantil cundió y algunos maestros como ‘‘El Nigromante’’ (Ignacio Ramírez) no ocultaban su adhesión al movimiento de Díaz. Por fortuna, los exámenes se efectuaron a tiempo en el mes de noviembre.

6. *LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MÉXICO* (1875), LIBRO DE DÍAZ COVARRUBIAS

El ministro del ramo no se contentó, como lo hizo en 1873, con presentar una *Memoria*. Esta vez publicó un libro sobre el tema cuya idea primordial, según asienta en el prólogo, fue hacer una estadística general de la instrucción pública, estadística nunca antes compilada y cuyo propósito era ahora doble: conocernos a nosotros mismos en este aspecto para subvenir a nuestras necesidades y evitar que se sigan publicando en el extranjero las estadísticas de 1840. El ministro cándidamente confiesa que se resolvió a redactar un trabajo privado para tocar algunas cuestiones surgidas del estudio de los datos examinados, análisis impropio de una estadística oficial.

El tema de la obligatoriedad de la instrucción, tratado con amplitud en su *Memoria* de 1873, reaparece aquí. Varios estados de la Federación han hecho obligatoria la instrucción, a pesar de los obstáculos en su cumplimiento –dispersión de los habitantes en regiones alejadas, carentes de centros educativos– y la debilidad del poder municipal al cual compete facilitar la enseñanza primaria. En México, por desgracia existe el grave obstáculo del trabajo infantil que impide a muchos niños, por la avaricia de los padres, dedicarse a los estudios. Lástima que sea necesario imponer sanciones para cumplir deber tan importante.

Hay tres órdenes de primarias, y su dominio puede fijarse atendiendo a su origen, su importancia nacional y su objeto. Los ejercicios gimnásticos, necesarios para desarrollar fuerza y destreza en el cuerpo, se exigen en las escuelas. La enseñanza del catecismo religioso en las primarias estatales se ha suspendido como en otros pueblos civilizados, y se ha sustituido con la

moral universal. La instrucción religiosa se ha dejado a cargo de las respectivas familias por respeto a la libertad de conciencia. Los programas deben ser elásticos para incorporar el aprendizaje de cualquier principio científico necesario para la vida ordinaria. Existen dos tipos de primarias: las de las grandes ciudades y las de los pueblos.

La instrucción debe estar al alcance de todas las capacidades y todas las fortunas, sin perder de vista el objeto primordial de descubrir a la niñez el campo tan avanzado de la ciencia, fecundo en aplicaciones y bastante metódico y lógico para permitir la condensación de ciertos principios científicos fundamentales. Se usa en México el sistema de enseñanza mutuo y simultáneo (lancasteriano), actualmente el predominante en todos los países cultos por la ventaja de multiplicar al maestro, poner en contacto las inteligencias de los educandos unas con otras, propagar más rápidamente las ideas del profesor, alentar a los niños con la emulación de ser alternativamente maestros y discípulos y clasificarlos en diversas secciones según su adelanto. No en todos los planteles está bien organizado dicho método.

Hay una técnica de enseñanza muy de acuerdo con el progreso de las ciencias positivas: las lecciones sobre las cosas. Su característica estriba en adiestrar el entendimiento, enseñándolo a investigar y reflexionar de un modo lógico. Esta técnica de enseñanza evita o descarta las explicaciones verbales y prolijas de una parte, y de otra presenta los objetos mismos usados por el hombre en la vida civilizada, explica su origen, cualidades, utilidad y aplicaciones, así como las transformaciones sufridas por dichos objetos para servir a los seres humanos. Un hombre educado con esta técnica tendrá nociones exactas de las cosas. Es lástima que la enseñanza primaria todavía se encomienda en muchas partes a la memoria. En gramática, aritmética y geografía se emplean palabras antes que ideas, reglas abstractas antes que ejemplos, máximas antes que experiencias, definiciones antes que objetos. El niño conoce según el antiguo dicho: nada hay en el entendimiento que antes no esté en los sentidos. No puede, no debe contrariarse este modo de conocer: percibir por los sentidos un objeto y luego concebir un principio abstracto. Primero debe cultivarse la facultad perceptiva y luego la reflexiva y comparativa. Si no se sigue este esquema, el niño conservará la definición en la memoria pero sin comprenderla.



Díaz Covarrubias cita la obra *Nuevo manual de enseñanza objetiva* de Calkins (1921), quien se reconoce deudor de Comenio (1971, p. 105): ‘‘las cosas y las palabras deben estudiarse juntas’’ y Pestalozzi (1976, p. 95): ‘‘La observación es la base de todo conocimiento. El primer objeto de la enseñanza debe ser, pues, habituar al niño a observar detenidamente; el

segundo, hacer que aprenda a expresar con exactitud el resultado de sus observaciones''. Díaz Covarrubias menciona luego los principios de Calkins.

> El conocimiento del mundo material lo adquirimos por los sentidos. Los objetos y los diversos fenómenos del mundo exterior son la materia sobre que primeramente se ejercitan nuestras facultades. La percepción es el primer paso de la inteligencia. La educación primaria comienza naturalmente con el cultivo de las facultades perceptivas. Este cultivo consiste principalmente en proporcionar ocasiones y estímulos para su desarrollo, y en fijar las percepciones en el entendimiento por medio de los elementos que nos suministra el lenguaje (1921, p. 617).

Y más adelante Calkins dice que: la existencia del saber en el entendimiento comienza cuando se perciben las semejanzas y diferencias de los objetos. El saber aumenta en proporción al aumento de aptitud para distinguir las semejanzas y diferencias y de la capacidad para clasificar y asociar objetos, experiencias y hechos que se asemejan unos a otros.

Las facultades se desarrollan con el ejercicio y algunas como la de sentir, percibir, observar, comparar, recordar e imaginar son tan activas y vigorosas en el niño como en el adulto. Otras –la razón, la memoria racional y la generalización– se desarrollan en la madurez. El incentivo más natural y provechoso para estimular la atención y adquisición de conocimientos consiste en asociar lo agradable con lo instructivo, y la educación debe ir de lo simple a lo complejo; de lo conocido a lo desconocido; de los hechos a las causas; a las cosas antes que a los nombres; a las ideas antes que a las palabras; a los elementos antes que a las reglas. Díaz Covarrubias alude a Comenio (1971, pp. 61-72; 72-82 y 113-117) sin mencionarlo. Toda enseñanza primaria puede reducirse a este sistema en vez de encomendar todo a la memoria. El método inductivo es el apropiado para enseñar las leyes de la naturaleza en los diversos fenómenos. De ahí la necesidad de que toda escuela tenga una pequeña colección de objetos, mapas, etc. El ministro se refiere también a otra obra, *Manual de lecciones sobre las cosas para instrucción y dirección de los profesores* (Sheldon), de la cual cita las lecciones sobre el mercurio y la seda. Y termina con una consideración algún tanto paradójica: ''es más importante saber transmitir los conocimientos que poseer los conocimientos mismos''. Se debe procurar que los niños discurran espontáneamente en vez de decirles todo. En México todavía no hay maestros capaces, pero su número se incrementará con las escuelas normales.

La reforma de las mismas técnicas de enseñanza experimentó tropiezos en su realización y, por cierto, de quien menos podría temerse. Sucedió que Díaz Covarrubias, mal aconsejado por personas desconocedoras de las técnicas de la enseñanza objetiva, nombró un profesor de ésta para cada una de las escuelas. El maestro debía permanecer en el plantel dos horas al día. Tal disposición manifiesta el desconocimiento del método. Se nombraron profesores de un método como si éste fuese una disciplina –aritmética o derecho–, en vez de preparar a los maestros de las distintas materias para enseñarlas según la técnica de la enseñanza objetiva (Alcaraz, 1882a, pp. 13-14; Castellanos, 1905, p. 51).

Castellanos indica que el ministro tenía buena compañía en su error, pues cosa parecida sucedió en Alemania con el principio de la ‘‘intuición’’ que, desvirtuado, lo introdujeron en Francia Mme. Pape Carpantier (1815-1878) y Baudouin con el nombre de lecciones de cosas, y cundió en Inglaterra y Norteamérica con el título de enseñanza objetiva.

El incidente de nombrar profesores de un método sin contenido tuvo un episodio ulterior. Como las lecciones de enseñanza objetiva se referían a las ciencias, no podrían ser impartidas sino por personas de conocimientos reconocidos por la sociedad y la ley, dentro de cuya categoría no se incluía a los profesores de primaria. La solución consistió en nombrar a médicos e ingenieros para impartir tales clases. Los resultados fueron deplorables. Los maestros recibieron con desagrado el ordenamiento y la sociedad también. La clase de enseñanza objetiva se convirtió en una especie de lugar de castigo al cual se condenaba a los perezosos, faltistas, etc., de los cursos y de las distintas edades. Y así, una reforma de gran utilidad se convirtió en descrédito, más todavía, pues los médicos, alejados de la educación y de la enseñanza, desconocían, como era natural, el objeto de la técnica y los procedimientos para aplicarla.

Este caso es ilustrativo de una reforma excelente en sí y bien intencionada que fracasó en los primeros ensayos de aplicación por no haberse preparado los pasos adecuados para efectuarla mediante el entrenamiento de personas competentes en el manejo de la enseñanza objetiva. Por fortuna, a la vuelta de algunos descalabros, los distinguidos maestros, José Manuel Guillé, Vicente H. Alcaraz, Manuel Cervantes Imaz y Rodríguez, celebraron un acto en ‘‘El Liceo Hidalgo’’ para mostrar su competencia en la técnica de la enseñanza objetiva con el propósito de que ésta fuera ampliamente tratada. Allí se discutieron también, según Castellanos (1905, p. 51), los temas sobre métodos que habrían de constituir más tarde un ‘‘credo’’ educativo en el Primer Congreso Higiénico Pedagógico.

Díaz Covarrubias trata, además, algunos vacíos en la educación como el de la educación física e higiénica dejada en el más completo abandono. Se obliga a los niños a estar en quietud absoluta sin nada de ejercicios gimnásticos cuya práctica parece proscrita. No se exige aseo en sus personas y vestidos, siendo así que el antiguo dicho latino ‘‘mens sana in corpore sano’’[11] subraya la relación íntima entre lo físico (el cuerpo) y lo intelectual y moral. La educación corporal debe correr parejas con los otros aspectos de la educación, parte integrante de toda ella. La gimnasia es buena no para formar atletas sino simplemente personas sanas.

La sección siguiente de la obra presenta datos estadísticos con el número de escuelas: 8 103 de 5 000 que eran en 1871. Este total comprende las oficiales y municipales, las gratuitas sostenidas por el clero y las privadas de paga.

Los estados con el número mayor de escuelas son Puebla, 1 008; Estado de México, 821; Jalisco, 714 y Veracruz, 500. El Distrito Federal cuenta con 354, si bien el número actual de escuelas es todavía insuficiente para las necesidades de la población. En el país debe haber 1 800 000 niños en edad escolar para cuya instrucción harían falta 16 000 escuelas, y sólo hay la mitad. Si se compara el número de escuelas primarias en México con otros países, se observa que aquí hay una escuela por cada 1 110 niños, proporción sólo superada por Norteamérica (277), Italia (656), Bélgica (893) y Holanda (993). En cambio Austria (1 316), Grecia (1 250), Chile (1 729), Portugal (2 056) y Brasil (6 736) van a la zaga de México. La educación primaria del país está en manos de las municipalidades, y es conveniente que los gobiernos estatales centralicen este ramo. La instrucción particular sostiene un número de escuelas mayor en México que en otros países, síntoma elocuente del interés por labor tan patriótica. La Compañía Lancasteriana desarrolla una humanitaria tarea, y todavía no ha llegado el tiempo de que cese cooperación tan benéfica.

El número de escuelas primarias sostenidas por el clero es ‘‘verdaderamente insignificante’’. ¿Cómo podría ser mayor si poco hacía que se había despojado a la iglesia de sus bienes, muchos de los cuales se empleaban en sostener centros de enseñanza y beneficencia? ¡La memoria del ministro era en verdad corta! Curiosamente, Díaz Covarrubias abunda en consideraciones acerca de la educación católica. Nota que las escuelas católicas no parecen tener como objeto principal propaganda religiosa, y atribuye tal característica a débil iniciativa y a resultados exiguos, y confiesa que el mismo espíritu de libertad, sordina de los radicalismos, contribuye a no

[11] Mente sana en cuerpo sano (Juvenal, Sátira X, 356).

convertir la instrucción en añagaza de la política. Olvidaba el autor que los gobiernos de Juárez y Lerdo habían expulsado a los jesuitas y a las Hermanas de la Caridad, despojado a la iglesia de sus bienes, y todavía se admiraba del inexplicable atraso de la instrucción católica. Las escuelas privadas se encuentran principalmente en las capitales mejores ''por el instinto [sic] aristocrático indestructible de toda sociedad''. Es preciso combatir tal tendencia iniciadora de una temprana escisión en las clases sociales; pero como no tiene proporciones nocivas, es preferible respetar la libertad individual.

Y en eso el ministro tenía mucha razón. En la siguiente sección, Díaz Covarrubias presenta cuadros de las escuelas primarias por sexo. Observa que hay 5 567 para niños, 1 594 para niñas y 548 mixtas. De adultos son 145 y 249 sin clasificar: total 8 103. Advierte que existe una desproporción desfavorable a las niñas por pensarse que es menos urgente su preparación a causa de que necesitan menos cultivo, opinión que no le parece sólida al ministro, aunque la educación superior no es necesaria para las mujeres. En cuanto a la primaria, debe igualarse el número de escuelas de niños y de niñas. La solución puede ser mayor número de escuelas mixtas. El analfabetismo no debe andar por arriba de la media de la población. Es especialmente doloroso que el número de niños actualmente en primaria es de 349 000 de una población de 1 800 000, o sea, 1 450 999 se queda sin escuela, dato de suma gravedad para el futuro del país. Debe insistirse en el precepto de instalar una escuela en localidades de más de 500 habitantes. Una sexta parte de los niños frecuenta escuelas particulares, índice de que la clase pobre es la más numerosa. Los motivos de la asistencia tan escasa a la primaria parecen ser: la irregular distribución de habitantes en la república, la falta de observancia de la obligatoriedad de la instrucción, el número insuficiente de escuelas en el país y el poco interés de las clases inferiores por educar a los niños. El monto del presupuesto de educación primaria es: $1 042 000 cuyas dos terceras partes aportan las municipalidades; la otra tercera parte: $417 000 proviene del gobierno federal y de los estados y $173 000 de las corporaciones o individuos. Habría que añadir las escuelas de paga, y la suma sería el total de la instrucción primaria.

La obra de Díaz Cavarrubias no deja de tratar el tema obligado de los maestros. Recalca su importancia, nunca suficientemente ponderada, porque no hay enseñanza, no hay método, no hay programa de educación provechoso, si el maestro no lo comprende plenamente ni lo aplica de acuerdo con la inteligencia y el carácter de sus alumnos. La escuela primaria

es el profesor. Cada una de las cualidades del maestro influye de modo decisivo en el estudiante. El profesor debe ser un dechado de virtudes, y su misión más que oficio es un sacerdocio.

Por desgracia, no obstante la importancia y dignidad del profesor, está devaluado el de las primarias por su falta de preparación adecuada, pues parece que cualquiera apto para leer, escribir y contar medianamente puede ser profesor. De ahí se origina el desprestigio de la profesión, no sólo propio de México sino común a otras naciones. En el país hay unos 8 000 maestros (6 000 hombres y 2 000 mujeres) de los cuales sólo una minoría de 2 000 aproximadamente se han recibido y son aptos en verdad para la enseñanza. Tan escaso número de maestros se explica por la carencia de escuelas normales. Sólo seis entidades tienen este tipo de planteles: Durango, Guanajuato (dos, una para hombres, otra para mujeres), Nuevo León, San Luis Potosí, dos también, Sonora, una y el Distrito Federal (para mujeres). El país esta lejos de los 18 000 maestros de primaria que requiere. Los sueldos miserables percibidos por los maestros influyen en la situación lamentable de la profesión, aunque parece ser una característica generalizada, pues lo mismo ocurre en países como Alemania, Francia y Norteamérica.

El monto de los sueldos es insignificante. Oscila entre $80 mensuales hasta $30. En aldeas pequeñas los hay de $10. Se espera que, con la mejora de la Tesorería Nacional, se podrá ofrecer sueldos adecuados a los profesores, sobre todo si los municipios señalan impuestos destinados a la educación.

El estado de las normales es también lamentable. Son pocas en número, es cierto, pero rendirían frutos más abundantes si estuviesen mejor organizadas y sus planes de estudio fuesen mejores. Se han improvisado ante la urgencia de tener profesores, y el resultado es que los profesores carecen de ciencia y método. Si estos profesores no suplen sus grandes deficiencias, los niños sufrirán las consecuencias. El aprendizaje en las escuelas normales debe mezclar la teoría y la práctica y asegurar de esta forma el progreso de la educación primaria. Es un error pensar que el maestro no necesita saber más de lo que enseñará. Su misión no sólo consiste en instruir sino en educar y, para lograr este cometido, debe tener bien cultivado el espíritu, llena de conocimientos la mente y bien templado el carácter. Urge que conozca la técnica de la enseñanza objetiva, indispensable para hacer progresar más rápida y sólidamente a los niños.



El programa completo de una normal debe comprender: cursos de perfeccionamiento en lectura, aritmética, caligrafía, gramática, etimología de la lengua, matemáticas, cosmografía, geografía, física, química, historia

natural, higiene, historia general y del país, dibujo natural y lineal, idiomas: francés e inglés, sistemas escolares y métodos de enseñanza, lecciones sobre las cosas, gimnasia higiénica, moral, deberes y derechos constitucionales y práctica en una escuela de primeras letras. Para las profesoras se agregan labores propias del bello sexo. Y concluye la enumeración con una sabia recomendación: tales materias deben estudiarse con método lógico y orden, preparando el espíritu para la observación e investigación científicas. Este plan dista, en número e importancia de las materias, del propuesto en la ley de 1867. Señala explícitamente una técnica de instrucción propia de la primaria e insiste en la necesidad de unir la teoría con la práctica.

El ministro vuelve en seguida a considerar el tema de la libertad de enseñanza. Asienta que la instrucción secundaria y profesional está a cargo del Estado (no había ningún establecimiento particular destinado a este tipo de instrucción), fundada, administrada y sostenida por éste. El gobierno otorga también los títulos, es decir, el gobierno certifica la enseñanza y los títulos que la amparan. Esta situación se relaciona con la libertad de enseñanza, y dependerá de si una sociedad es capaz, independientemente del gobierno, de proporcionar a sus miembros tal servicio y si sólo el poder público puede hacerlo. Debe distinguirse el principio de libertad de enseñanza y la cuestión de exigir o no títulos profesionales para ejercer una carrera.

La libertad de enseñanza entraña: garantía para el ciudadano de instruirse en lo que quiera, el lugar preferido y el tiempo que le plazca. Es decir, es libertad de instrucción. Supone la contrapartida: la garantía de que cualquiera puede ofrecerla, confundida con la libertad de emitir o expresar el propio pensamiento, garantía distinta y frecuentemente mezclada con la primera. No es posible encontrar bastante bien fundadas las razones para proclamar la primera y restringir la segunda. El hecho es que la Constitución, aun cuando consagra el principio de que todo hombre es libre para abrazar la profesión o actividad deseada por él y para aprovecharse de sus productos, determina la necesidad de un título para ejercer ciertas profesiones. De hecho, se restringe el ejercicio de éstas por razones de seguridad. No se ha expedido aún la ley sobre títulos. No se prohíbe ejercer sin título, pero, al reglamentar el Estado cómo se obtienen los títulos, se atribuye el derecho y obligación de restringir el libre ejercicio. No es válida la acusación de que el Estado ha constituido un monopolio educativo. Así sería si el Estado negara a otras asociaciones o particulares la licencia de abrir escuelas.

En la república existen 54 colegios oficiales de instrucción superior para varones con 9 337 alumnos, cuya tercera parte pertenece al Distrito Federal

y las otras dos terceras partes a los estados, de los cuales los de mayor número de estudiantes son: Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Zacatecas. Además, a los 9 337 deben sumarse 3 800 de los seminarios eclesiásticos. Por último, se menciona a los internos, pensionistas y becados. Estos son 1 435 de varones. El número de pensionistas, sin el dato exacto, se estima en una cuarta parte de los becados.

Díaz Covarrubias opina en contra de los internados. El hogar es insustituible para la formación moral y la del carácter y sentimiento. El internado forma seres artificiales desorientados respecto de su actitud ante la sociedad. Los internos tienen un doble trabajo: despojarse de la educación inútil recibida y adquirir otra quizá sin más dirección que su propia perspicacia. Y a propósito de los internados el autor afirma que existe confusión entre educación y enseñanza. Sólo los jesuitas están exentos de este cargo de confusión. Ellos han deseado siempre no sólo cultivar la inteligencia sino educar el corazón y el carácter. La enseñanza superior colectiva presenta ventajas: es foco de actividad y de progreso para estudiantes y profesores, es más económica a la sociedad, y pone en contacto a todos los hombres de ciencia del presente y los que serán en el futuro. No sucede así con la educación. No debe arrancársela de la familia, porque el colegio no puede tener para cada joven la eficacia de la familia respectiva ni es posible modular a todos según el mismo tipo. Los padres que se despreocupan de la educación de sus hijos y hacen responsable al colegio por la misma son dignos de censura como también los padres de familia que, a falta de internado, envían a sus hijos a los seminarios. Tienen éstos los mismos inconvenientes del internado, una instrucción inadecuada a la vida del joven laico y en algunos casos, además, enseñanza obsoleta. El Estado es incapaz de becar a todo estudiante que lo solicite. Se beca a un grupo. Sólo el clero católico es capaz de sostener colegios de instrucción superior y profesional, aunque sin la facultad de expedir títulos para autorizar el ejercicio de una profesión. El seminario solía ofrecer la carrera eclesiástica y la de jurisprudencia. Es lástima que sigan los seminarios otorgando títulos de abogado sin que el Estado tenga intervención alguna en la concesión de dichos títulos, aunque sería injusto no reconocer los servicios prestados por los seminarios. Pero si se desea conservar influjo en el cuerpo social, ¿por qué no progresar? El clero católico ha abandonado la instrucción primaria en la cual tenía antes grande intervención. De 1 803 escuelas primarias, sólo hay 117 atendidas por asociaciones religiosas.

El autor toca de nuevo el asunto de la educación femenina, sobre todo la superior. La inteligencia será la que determine cómo y en qué proporción puede la mujer figurar en el mundo de las ciencias ‘‘sin abandonar su cardinal hegemonía, la del hogar doméstico’’ (p. clxxxvii). La instrucción primaria a niñas se ofrece en proporción menor que a los niños; por cada cuatro escuelas para varones hay una para mujeres y la asistencia guarda la misma proporción. Relación semejante se observa en la educación secundaria: 78 para jóvenes, incluidos los seminarios eclesiásticos; 15 para las jóvenes (se incluye una del clero), sumados los conservatorios de música del Distrito Federal y de Yucatán. La concurrencia de varones es de 9 337 a los colegios laicos y 3 800 a los seminarios. La matrícula de chicas es de 2 300. Tanto en el Distrito Federal como en el estado de Veracruz hay cuatro planteles de este tipo. La instrucción impartida en esos colegios no es científica, pues se excluyen la física y la química. Sólo se dan matemáticas, teneduría de libros e higiene doméstica, con horticultura práctica, historia universal, idiomas vivos, música, pintura y labores femeniles.

La educación femenina mexicana no cede en calidad a la de otros países, salvo en que ésta es más generalizada. Entre las carreras profesionales las mujeres optan por obstetricia y magisterio. Para ambas se expiden títulos. La misión materna es la más importante en las mujeres, necesitada de mucho cultivo de espíritu, pero no para encargarle los ejercicios profesionales de los hombres. Tenían que pasar casi tres cuartas partes de un siglo para aceptar a la mujer en carreras profesionales al lado del hombre. Díaz Covarrubias insiste, de acuerdo con la época, en que el retraimiento femenino en funciones sociales hace pensar en la ineptitud de la mujer para dedicarse, por su organización fisiológica, a otras profesiones.

Considera luego el autor el carácter científico propio de la instrucción, y señala que en Norteamérica sí lo tiene, como puede observarse en las ‘‘high schools’’, secundaria en muchos casos y preparatoria en otros, aunque no están creadas desde el punto de vista de preparar únicamente a las profesiones sino de difundir los conocimientos científicos a todo hombre. Así se hizo durante el imperio, dice Díaz Covarrubias. Se trató de llenar el vacío de la instrucción secundaria y se fundó el liceo, pero sea que les faltó orden lógico a las materias, sea que el público no les dio otro carácter que el de estudios preparatorios para las carreras profesionales, lo cierto es que no tuvieron mayor éxito. Sin embargo, iniciaron un progreso en el sentido de la conveniencia de llevar la educación al mayor número de ciudadanos, cualesquiera que fuesen sus funciones sociales. Es necesario colmar el abismo entre la instrucción primaria y la profesional. La ley de 1869 se

basa en el principio de generalizar en lo posible una sólida instrucción secundaria, cimiento de cualquier profesión, con matemáticas, cosmografía, física, química, historia natural, lógica, geografía, historia universal e idiomas, así como dibujo, música, literatura. Luego Díaz Covarrubias emprende una erudita disquisición muy parecida a la de Barreda en su carta a Riva Palacio. Discurre por cada una de las materias, señala sus méritos peculiares y concluye que todas son indispensables al ser humano en el conocimiento del mundo en que vive y de sí mismo.

Por último, el autor presenta una serie de datos estadísticos: hay en el país 78 colegios de instrucción secundaria y profesional, de los cuales 54 son civiles y 24 eclesiásticos. Sesenta directores y 700 profesores se ocupan en el servicio de la educación secundaria y profesional tanto en los estados como en el Distrito Federal, donde está la tercera parte de aquéllos. Se incluyen también los profesores. El gasto anual por este renglón es de $1 100 000, cantidad insuficiente para cubrir todas las necesidades. Exhorta a los estados a hacer un conveniente esfuerzo para crear colegios con las carreras más adecuadas para el país.

Para terminar, Díaz Covarrubias menciona las instituciones que contribuyen a la cultura nacional: 20 bibliotecas públicas en México con un total de 236 000 volúmenes de las cuales tres se encuentran en el Distrito Federal; dos en el estado de Oaxaca; dos en el de San Luis Potosí, y una en Aguascalientes, Campeche, Chiapas, Durango, Guanajuato, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Puebla, Querétaro, Veracruz, Yucatán y Zacatecas. Los museos más notables de antigüedades, historia natural y pintura son el del Distrito Federal y Campeche: historia natural en Jalisco; pinturas en Oaxaca, antigüedades y pinturas en Puebla y antigüedades en Yucatán. En el país existen 25 sociedades científicas, 21 literarias, 20 artísticas y tres mixtas. Las publicaciones periódicas en 1874 eran 168; 18 científicas, nueve literarias, dos artísticas, 26 religiosas y 118 políticas. De este número, 122 corresponden al Distrito Federal.

La obra de Díaz Covarrubias merece un lugar distinguido en la historia de la educación en México. Es la primera en su género, escaso por cierto. Presenta un panorama de la instrucción del país sobre todo de los pocos años de paz de la república restaurada.

Fue alabada como notable ‘‘por la prensa de la época’’ (*El Diario Oficial*, abril 8 de 1875) (*El Siglo XIX*, abril 13 de 1875). *El Diario Oficial* reproducía (diciembre 4 de 1875) un elogioso juicio de la *Gaceta Internacional de Bruselas*.

7. Barreda y la educación primaria

El número 2o. de la *Revista Positiva* (noviembre de 1901) publicó un dictamen de Barreda a una comisión, nombrada en una reunión de amigos interesados en promover lo que pudiese ser útil para difundir la ilustración en México. Los miembros de la comisión fueron: Gabino Barreda, Ignacio Ramírez, Rafael Martínez de la Torre, Guillermo Prieto y Roberto Esteva. El escrito de Barreda lleva la fecha de agosto 15 de 1875. El grupo de exdiputados federales pidió a Barreda este dictamen de naturaleza por tanto extraoficial. A este propósito, dice Escobar en el prólogo a las obras de Barreda.

> Como se ve, las distintas doctrinas educativas de Barreda desde 1870 o antes no son nada oficial, no son tomadas en cuenta por el gobierno. Mentira que el positivismo de Barreda haya orientado la educación nacional. "Mal'' del tiempo, "fermento'' de la historia, y "producto" de la presión internacional cultural fue el ''positivismo'' en México a finales del siglo XIX (Barreda, 1978, p. 229).

El escrito de escasas 24 páginas comprende dos partes independientes entre sí: el tema de la obligatoriedad de la enseñanza y el del método en la educación primaria. El tema de la obligatoriedad de la enseñanza es de interés universal. Porque la rémora real en el progreso de un pueblo es la ignorancia, deficiencia despreciable que vuelve a un pueblo instrumento pasivo e inconsciente en manos de intrigantes y agitadores. De ahí nace la necesidad de ilustración universal y obligatoria. La sanción en este caso debe ser la utilidad misma. Han de imponerse los derechos de la sociedad antes que los del individuo, y éste es uno de ellos. No parece que haya oposición entre libertad de educación y obligatoriedad de la misma. La libertad individual no es ilimitada y omnímoda. El individuo no es libre de hacer daño a los demás. La obligación de la primaria entra en esta categoría. Es obligatoria por conveniencia y estabilidad del país, tan necesaria como la leche. El ejemplo de países como Norteamérica y otros europeos es aleccionador, donde no discutieron si se contraponía la libertad de educación con la obligatoriedad. Simplemente decretaron aquélla obligatoria.

La segunda parte se refiere al método. No basta abrir escuelas sin cuidarse del método en la enseñanza. El método es tan importante que no se debe vacilar en elegir un buen método sin instrucción (dado que pudiese darse este absurdo) que vasta instrucción con un mal método. Felizmente, tal disyuntiva es imposible. Se ha propuesto el mejoramiento de la sociedad por el mejor método de educación. Cuando la educación se basa en la fe

indiscutible y no en la convicción, el único medio de obligar a los demás a ser de nuestra opinión es la fuerza, la amenaza, la violencia. Así suelen proceder todas las doctrinas basadas en supuestos religiosos y metafísicos. Al partir de un principio de autoridad indiscutible, llegan a la misma conclusión. Barreda alude claramente a los estados teológicos y metafísicos de la humanidad. El propone que la educación primaria se cimiente en la convicción fundada en hechos, en objetos, es decir, el método positivo, alejado de la manía de buscar siempre autoridades y no pruebas, textos y no hechos. Aquel método, en lugar de cultivar las facultades mentales todas, sólo ejercita la memoria. Tales personas, como no han. aprendido a discurrir, buscan más adelante en la vida el arrimo de una autoridad.



Menciona el abuso de la lógica deductiva consistente en interpretar proposiciones formuladas ya sin agregar un solo hecho apto para comunicarles solidez. No se pretende sólo multiplicar escuelas ni modificar programas. Se quiere transformar el método, convertirlo en objetivo. Gracias al progreso de las ciencias: astronomía, física, química, etc., la observación y experimentación han sustituido la autoridad.

En la educación es importante fijar previamente el fin que uno se propone y el plan que debe adoptarse para conseguir el fin. Este debe ser el cultivo, con dos propósitos: o desarrollar al individuo con todas sus propiedades y atributos y lograr el desenvolvimiento de unas facultades a expensas de las otras.

Hay tres clases de facultades en el hombre: moral, intelectual y física. En el plano moral sí es necesario el cultivo diferencial de unas tendencias y supresión de otras como puede imaginarse. No sucede así en el aspecto intelectual donde es necesario cultivar lo más posible las facultades, habida cuenta de la pobreza de nuestro caudal. Observar, analizar, generalizar, definir, describir, clasificar, inducir y deducir son ocupaciones incesantes e indispensables de nuestra vida, de cuya correcta aplicación depende el éxito de aquélla. De ahí la necesidad de cultivarlas. Por tanto, la educación del entendimiento ha de ser completa y universal con el cultivo del conocimiento de los hechos, ya entre sí, ya en sus relaciones con nosotros mismos. Nada de subjetivismos sino objetividad fundada en los hechos, y ésta desde la primaria. No se fomente el puro aprender a nombrar las cosas sino percibirlas y experimentarlas. Es necesario corregir desde la más tierna edad la tendencia cabalística y verbalista con la presión de la realidad. En la instrucción objetiva y práctica está el remedio y la regeneración del hombre. Y como si abusamos de una sola facultad tanto física como mental ésta pronto se cansa, débese procurar el empleo de todas las facultades. Así

retardaremos la fatiga. Este es, pues, el fin que se perseguirá en la educación de la niñez. Resta ver cómo podrá obtenerse el cultivo simultáneo y satisfactorio de las facultades mentales. Tal objetivo se logrará no partiendo de concepciones abstractas como lo hace el método tradicional sino de objetos concretos que el niño ve, toca y manipula como lo hace en sus juegos.

La inversión efectuada en la escuela tradicional en el modo de conocer del niño suscita en éste repugnancia de la vida escolar, cuando él tiene de ordinario una sed insaciable de conocer. Deshágase esta inversión absurda y el niño irá gustosamente a la escuela, y aprenderá con facilidad, y recordará con tenacidad. Prefiérase, pues, la representación de bulto a la dibujada y ésta a la oral o escrita: es decir, inducir al niño a que trabaje con las cosas no con sus signos, sustituto pobre de la misma realidad. De este modo se enseñarán a los niños las principales adquisiciones y descubrimientos de las ciencias, y aprenderá a transformar sus creencias en convicciones basadas en pruebas. Así no experimentará la tentación de acudir a la fuerza para imponer una creencia. Compadecerá al que no entiende una demostración. No lo perseguirá. Se comprende de lo dicho la sólida instrucción requerida en los profesores para cumplir tan importante misión social que no es difícil. Lo haría un egresado de la preparatoria donde ha estudiado todas las ciencias y entendido las explicaciones acerca de la realidad.

Cada objeto requiere del auxilio de las ciencias para ser explicado. Barreda hace una ingeniosa descripción de cómo un objeto puede ser estudiado por las diferentes ciencias, tanto si se trata de productos artificiales como naturales, porque el hombre ha transformado ambos. Existen profesores de esta índole, capaces de desenvolver todas las facultades de los niños, haciendo que éstos analicen los seres para llegar a generalizaciones adecuadas comparándolas con objetos ya conocidos, ayudando a los estudiantes sin sustituirlos. Tales profesores son pocos en número para tarea tan vasta. Es suficiente que se procure que en las principales capitales haya algunos modelos para las demás. Se da otra clase formada por personas de menos instrucción, pero educadas en este mismo sistema, aplicado con sujeción a ciertos textos dispuestos para este fin. Finalmente, podrá haber una tercera clase de profesores para escuelas de menor importancia, en cuya ayuda habrá que redactar textos con la explicación del método del cual no deberán apartarse un ápice. Quienes deseen contribuir a la difusión de la instrucción primaria pueden hacerlo de dos modos: uno, formando con sus

consejos y lecciones profesores del segundo tipo; otro, redactando tratados guías de los profesores de segunda y tercera clases.

Barreda vuelve, al fin del dictamen, al tema de la obligatoriedad de la instrucción, salvo en los casos de imposibilidad física y moral. Se necesita imponer penas pecuniarias para asegurar el cumplimiento de la ley u otras adecuadas. Deberá nombrarse una junta inspectora de las contribuciones y del destino de las mismas. Se describe la composición de la junta y su duración. Cada siete años se declarará el contenido de la educación primaria en su mínima expresión sin oponerse a su enriquecimiento o expansión. La instrucción debe darse en las escuelas. Distingue tres tipos de profesores ya descritos (Cfr. capítulo VIII, 2). Excluye de la dirección a los profesores no titulados. Como se desprende de lo dicho, Barreda defiende elocuentemente el método objetivo de instrucción, aurora de una nueva era en la educación pública.

8. José María Iglesias (1823-1891)

Habían transcurrido nueve años tranquilos desde la última elección. El orden jurídico parecía empezar a ser respetado en el país después de una larga y azarosa época de cuartelazos y arbitrariedad, cuando el presidente Lerdo se hace declarar reelecto por el Congreso para un segundo periodo: 1876-1880. El presidente de la Suprema Corte de Justicia, Iglesias, en cumplimiento de su deber, protestó en contra del decreto, oloroso a golpe de Estado, y se opuso tenazmente a su realización. El hombre que así desafiaba el poder del primer mandatario llevaba ya 31 años de servir a su país en diversos puestos públicos.

José María Iglesias había nacido en 1823 en la capital de la república y se había distinguido por su capacidad intelectual, rectitud y apoyo a la legalidad. Figuró en empleos importantes al año de haber obtenido su título de abogado, y desde entonces hasta el año 1877 pasó por una vertiginosa sucesión de puestos: regidor de la ciudad de México (1846); ministro del Supremo Tribunal de Guerra (1846); diputado federal (1852) (en la gestión de Mariano Arista); jefe de la Sección Segunda de Hacienda (1855); ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública (1857) bajo Comonfort; secretario de Justicia, Fomento e Instrucción Pública (1863) con Juárez y secretario de Justicia e Instrucción Pública (1869-1870) nuevamente con Juárez. Además, desempeñó la Secretaría de Hacienda en 1857 y luego por segunda vez (1864-1867) al mismo tiempo que la de Justicia y la de Gobernación (1868-1869), cuando negoció la deuda pública. Fue magistrado

(1858) y presidente de la Suprema Corte de Justicia (1873-1876), redactor en jefe de *El Siglo XIX* (1850-1851) y del *Album Mexicano,* orador de fácil palabra y lógica contundente y jefe del partido de Juárez. Después de la renuncia de Lerdo (1876), Iglesias fue presidente de México con el apoyo de algunos estados. No habiendo podido llegar a un arreglo con Díaz, fue perdiendo partidarios y, a la postre, tuvo que huir a Norteamérica (San Francisco, Nueva Orleans y Nueva York). En 1877 regresa a México, y se retira a la vida privada hasta su muerte ocurrida en 1891. Escribió unos apuntes de la historia de la guerra entre México y Norteamérica y otros sobre la Intervención francesa (Paz, 1888, p. 57).

La gestión de Iglesias en el campo educativo no se compara en importancia con su actuación en la política y la administración pública. Sus *Memorias* (1870a y 1870b) del ramo no contienen ninguna idea innovadora sino que se limitan a proporcionar información sobre el estado de la enseñanza nacional con oportunos comentarios.

Con el régimen de Lerdo (1872-1876) concluye el periodo preliminar de la etapa de consolidación con las discusiones de proyectos de ley sobre la obligatoriedad y libertad de la enseñanza, la introducción explícita de otra modalidad del laicismo y métodos de instrucción distintos del lancasteriano. Tales avances se enriquecerán ampliamente y fortalecerán durante los años del porfiriato (1876-1911).

Capítulo XI

INICIO DEL PORFIRIATO CON EL PARENTESIS PRESIDENCIAL DEL GENERAL MANUEL GONZALEZ

1. La herencia de las guerras pasadas y la pacificación del país

En el capítulo anterior, dejamos a Díaz después de la victoria de Tecoac recientemente instalado en la presidencia, y presto a iniciar una nueva época en la historia de México. Sus 31 años (1876-1911) comprenden ocho periodos presidenciales de cuatro años, excepto el penúltimo, de seis, y el último que debía serlo y dejó comenzado. Después del primero (1877-1880), se abre el paréntesis del mandato del general Manuel González (1880-1884), amigo de Díaz. Suelen distinguirse en el porfiriato tres periodos bien definidos: la pacificación, 1877-1884; el apogeo, 1885-1905 y las crisis, 1906-1911. Se califica también el porfiriato como era de consolidación, aunque quizá lo sea más respecto de etapas anteriores, claramente de dispersión, que por su dinámica intrínseca. Siguiendo la tónica de la obra, nos detendremos en los aspectos del porfiriato relacionados con las actividades educativas (Bravo Ugarte, 1962, pp. 362-363).

Parecería que todo cooperaba para la paz y prosperidad del país: México tenía una constitución propia de una nación nacida de la ilustración, con énfasis en las libertades individuales, democracia plena, separación de la iglesia y del Estado. Por otra parte, la nacionalidad, después de la guerra de Intervención, se había salvado. Los años de sobresalto, vaivenes y asonadas habían quedado atrás, como amarga pesadilla, a no ser por los despojos reales. Pero… los 46 años desde la consumación de la independencia hasta La República Restaurada (1821-1867), habían acumulado una herencia explosiva de la cual no podía desembarazarse fácilmente el país; militares leales y victoriosos en gestas bélicas contra ejércitos mexicanos y extranjeros; civiles de gran visión, competencia y tesón, empeñados en reedificar, de las humeantes ruinas, la nación; civiles que constituyeron

un grupo brillante, desinteresado y entusiasta y grandes multitudes del pueblo, seguidores de los caudillos locales o nacionales. Grandes masas populares sin arraigo –muchos no tenían nada que perder– que iban de uno a otro confín del país, en pos del llamado del caudillo de la hora, batiéndose en los campos de batalla, cometiendo pillaje en poblaciones conquistadas al enemigo, hollando los sembradíos florecientes, dejando a su paso fugaz una estela visible de muerte, saqueo, devastación, y otra invisible pero no menos real y destructiva, de orfandad y viudez, odio y venganza. Además de estos grupos, reducidos los dos primeros, numerosos los últimos, estaban los vencidos: un partido conservador al cual se le había despojado del poder pero no de la fuerza; de recursos menguados, pero de innegable habilidad y experiencia; una iglesia empobrecida y humillada, pero celosa defensora de sus derechos, y un ejército vencido (de los conservadores en las guerras de Reforma y en la Intervención) con algunos jefes desaparecidos, pero cuyos oficiales y soldados, aun dados de baja y dispersos por todo el territorio nacional, podían, en el momento menos esperado, acudir a un toque de clarín, nuevo llamado a las armas (Cosío Villegas, 1952, pp. 429-433; 1963, pp. 76-79). Este Estado endémico de guerra y transtorno, de zozobra permanente y lealtades en subasta, había, como en toda guerra prolongada, despertado actitudes nada recomendables en algunos sectores de la población: un exagerado concepto de los derechos propios y uno raquítico del derecho ajeno; una tendencia peligrosa a tomar decisiones autoritarias y directas en vez de buscar el consenso del grupo y la democracia; una disposición a la encendida polémica forense con el afán de debatir y argüir en defensa de los propios principios, los únicos válidos en medio de la confusión, actitud cuya consecuencia inevitable fue discutir casi *a priori* las decisiones del gobierno, y su contrapartida la suspicacia de los militares –no acostumbrados a las lides oratorias ni al manejo de arma tan ubicua, pequeña y mortífera como la pluma– y siempre recelosos de los pensadores.

A estos factores se añadía el caciquismo. El gobierno federal no contaba propiamente con un ejército nacional. Podía reunir un gran contingente de tropas en cada estado por el pacto federal, conforme al cual, o los estados echaban mano de las tropas para sus propias guerras, o le negaban al gobierno federal el uso de aquéllas. Por tanto, el jefe regional, el cacique –con su indiscutible ascendiente– lograba que las chusmas se pusiesen bajo una determinada bandera. Una vez reclutado el ejército, requería de halagos y privilegios, de botín y ventajas para seguir al caudillo. Y aquí intervenía otro elemento: el económico. La guerra necesita armas, parque, vehículos,

bestias de carga y costosos pertrechos. Por desgracia, el gobierno federal andaba siempre corto de recursos, ya por la pérdida de las aduanas, ya por los asaltos a las diligencias cargadas con dinero. Al mismo tiempo, los tributos escaseaban porque la incertidumbre paralizaba las transacciones comerciales y financieras florecientes en tiempo de paz. A los factores antes señalados añadíase la herencia del espíritu de aventura, el desarraigo de muchísimos soldados y el embotamiento consiguiente de los más delicados sentimientos. Una vez acostumbrado el hombre a ganarse la vida por la muerte y el pillaje difícilmente se aviene con el orden y la paz.

Sin embargo, la mayoría de los seres humanos no se inclina por vivir al límite de sus recursos materiales y anímicos. Después de tantas guerras, tanta destrucción y desolación se anhelaba la paz, el orden, la concordia. Como bien dice Cosío Villegas:

> México, pues, a consecuencia de tanto tanteo doloroso y, al parecer estéril, comenzaba a recoger frutos positivos de sus desgracias; había avanzado mucho hacia la decisión de no anteponer los intereses parciales a los generales (1963, p. 79).

A Porfirio Díaz le estaba reservado consolidar el país después de estas cinco décadas y media de su historia. La acción de Díaz fue más bien indirecta. Le dio cohesión a México con la promoción y ampliación de las vías y medios de comunicación: ferrocarriles, telégrafos, teléfonos y prensa. Derribados los muros de la incomunicación tan perjudiciales al sentido de identidad nacional, los mexicanos del centro empezaron a percatarse de que los sureños y norteños tenían intereses comunes, objetivos semejantes y formas de vida parecidas. Se transformó Díaz en el único caudillo nacional en el conjunto de caciques que le daban tanta vigencia al federalismo en el aspecto geográfico, étnico, económico, político y social. El recuerdo de las gloriosas campañas del general Díaz le daba un aura de héroe, característica que le granjeaba el respeto y la adhesión de los mexicanos, raíz de la autoridad moral de que gozó en el pueblo. Pero Díaz no fue sólo un símbolo de unión. Era la autoridad real, el poder ejercido con rigor contra los enemigos de la paz y la concordia, el hábil administrador y líder de un grupo de hombres competentes de su gabinete. Un ingrediente muy importante faltó a Díaz en su labor de consolidación: el fortalecimiento de las instituciones jurídicas y políticas. Es cierto, durante su mandato se avanzó en la elaboración de cuerpos de leyes: el Código de Procedimientos Penales, el Comercial y otros. Por desgracia, Díaz descuidó uno importantísimo: la educación política del pueblo íntimamente relacionada con el

respeto a la ley. Precisamente porque los individuos pasan, aunque sean excelentes, y cambian, por más hábiles que hayan sido, se estructuran las instituciones, sólida roca en la cual se estrella el capricho de los poderosos, y se apaga la furia de los violentos. Al levantarse Díaz contra Juárez por el *Plan de la Noria*, comenzaba así el manifiesto: ''La reelección indefinida y forzosa del encargado del poder ejecutivo''. Y concluía de esta suerte: ''que ningún ciudadano se perpetúe en el ejercicio del poder, y ésta sería la última revolución''. El 1o. de abril de 1877, recién elegido presidente, Porfirio Díaz envía al Congreso un proyecto de Ley para convertir en precepto supremo la no reelección (inmediata) del presidente de la república y los gobernadores de los estados (Tena Ramírez, 1978, p. 705). El 21 de octubre de 1887, el mismo Díaz envía por conducto de la Secretaría de Fomento –pormenor curioso– un proyecto de ley para elevar a la categoría de precepto constitucional el principio de reelección inmediata por una sola vez (Tena Ramírez, 1978, p. 708). En 1890 aparece otro proyecto para sancionar ''constitucionalmente'' la reelección indefinida (Tena Ramírez, 1978, p. 709) y en 1904 un último proyecto para alargar el periodo presidencial de cuatro a seis años (Tena Ramírez, 1978, p. 715). El mismo hombre, caudillo de un levantamiento en contra de intentos de perpetuación en el poder en 1871 y 1876, una vez elegido presidente, se considera el individuo necesario, imprescindible en la reconstrucción de su patria, y tuerce la ley a su antojo.[1] En esta actitud difiere Díaz de los liberales dotados del atributo de respeto y veneración a la ley. Cosío Villegas lo describe certeramente:

> Porque desdeñaba la ley, no la cambia ni se preocupa por ella; la olvida simplemente, y busca el poder en la acción autoritaria incontrastable que procede del hecho de ser más fuerte que los demás (1963, p. 86).

Los liberales consideraban la ley como un molde para troquelar la sociedad del futuro, la nueva sociedad. De ahí que la ley federal fuera siempre superior a la realidad. Díaz se fue al otro extremo. Lo urgente, según él, era el orden, la disciplina para regenerar una nación inclinada desde su cuna a la anarquía y el desorden; lo apremiante era reconstruir tanta ruina, tanta destrucción, y la base era el orden. Este se consolidó sin abolir la Constitución ni las leyes de reforma, pero dejándolas sin cumplimiento. Así, Díaz consiguió astutamente la consolidación por el orden: el partido católico disfrutó de un amplio margen de libertades, los conser-

[1] Véase Contreras y Tamayo, 1975, pp. 109-113.

vadores lograron su gobierno centralizado y los liberales, su Constitución. Por eso, el porfirismo no fue un descendiente legítimo del liberalismo. Cronológicamente lo sucede, históricamente lo suplanta (Castillo, 1976).

Una vez colmada el ansia de poder, los revolucionarios de Tuxtepec, con Díaz a la cabeza, se dedicaron a la espinosa e ingrata tarea de pacificar el país. Como se ha dicho anteriormente, tanto algunos grupos de oficiales como numerosos soldados, habían saboreado el licor fuerte de la aventura guerrera, y se habían dedicado a cultivarla, desde la República Restaurada. A partir de su primer periodo Díaz usó la astucia y la fuerza contra los enemigos de la tranquilidad pública: los generales sediciosos, los indios bárbaros y los soldados bandoleros (González 1977, pp. 196-206). Como militar conocedor de la idiosincrasia de la tropa, no licenció a los 30 000 soldados necesarios para conseguir la pacificación. Redujo a muchos generales lerdistas sin acudir a la violencia, a otros los venció, y a unos pocos les madrugó. Hubo de hacer frente a rebeldías locales, rebeliones campesinas y asonadas como la del general Trinidad García de la Cadena. Los bandoleros fueron también batidos, y se les aplicó sin miramiento la ley, de por sí bastante severa.

Como parte de la campaña de pacificación, Díaz se consagró a sanear la hacienda pública, requisito indispensable para restablecer el crédito mexicano en Europa y Norteamérica y comenzar la reconstrucción del país. Al mismo tiempo, el gobierno se apresuró a volver al orden internacional, después del aislamiento producido por la caída del segundo Imperio. El gobierno norteamericano reconoció al de México en abril de 1878. Ante las demandas abusivas del gobierno de Washington, Díaz procuró apretar los lazos amistosos con Europa, principio cardinal de su política exterior. Se reanudaron las relaciones oficiales con Alemania, España, Francia, Inglaterra e ItaIia con un desmedido apego a lo francés. Entre tanto, la promulgación de algunos códigos, el civil del Distrito Federal (1870) y el Penal desde 1871, sirvieron para regular la vida y actividades de los diversos grupos de mexicanos.

Al través de los cuatro años de su periodo (noviembre 23 de 1876-noviembre 30 de 1880), Díaz siguió esgrimiendo su política de conciliación y coacción según lo aconsejaban las circunstancias. Ya para 1879, los simpatizadores de Díaz, articulistas del diario *La Libertad*, abogaban por centralizar más el poder en manos del ejecutivo. Un fenómeno político importante tuvo lugar en estos años del primer mandato del porfirismo: la transformación del liberalismo radical de muchos de los prohombres de la República Restaurada, como se narra en el capítulo III de esta obra.

Díaz fue poco afortunado en la elección de su primer gabinete. Para seis Secretarías de Estado, empleó 22 secretarios en menos del cuatrienio: siete en Hacienda, cuatro en Relaciones Exteriores, cuatro en Gobernación, cuatro en Guerra, tres en Justicia e Instrucción Pública y uno que no terminó, en Fomento. Hacia el fin de su mandato empezó a dar muestras de habilidad política, pero hubo de dejar entonces la presidencia a su amigo Manuel González.

2. Proceso educativo del porfiriato: inicios

La reforma educativa, emprendida por Juárez con tanto acierto y entusiasmo y continuada por Lerdo, constituye el punto de partida del proceso educativo del porfiriato. Aquélla estableció la gratuidad de la enseñanza por fondos municipales y privados de las fincas y haciendas; impuso la obligatoriedad de la instrucción, e inició, en el aspecto teórico, un laicismo positivista (Martínez Jiménez, 1973, p. 520). De esta manera se atendía a la urgente necesidad de difundir ampliamente la educación, al mismo tiempo que se experimentaba el apremio de efectuar una íntegra reforma escolar. La escuela lancasteriana, con todo y sus méritos innegables, no respondía ya al rendimiento esperado de su introducción ni a los ideales de los educadores. Al creciente afán de progreso respondió la modernización de la escuela, realizada en el régimen porfiriano, pero debida a la labor de sus antecesores, como se ha indicado más arriba. Esta comprende: 1) la de los ministros de instrucción; 2) la filosofía de los grandes intelectuales como Barreda; 3) la obra de los pedagogos J. Manuel Guillé y Vicente H. Alcaraz; y 4) la difusión de nuevas ideas mediante periódicos y revistas de educación. De esa guisa se preparó el terreno para las importantes transformaciones efectuadas posteriormente en materia educativa (Castellanos, 1905, pp. 41-42).

2.1 *Protasio Pérez de Tagle (1839-1903)*

Tres fueron los secretarios del ramo en esta primera administración de Díaz: Ignacio Ramírez (noviembre 29 de 1876-mayo 7 de 1877), Protasio Pérez de Tagle (mayo 7 de 1877-noviembre 15 de 1879) e Ignacio Mariscal (diciembre 20 de 1879-noviembre 30 de 1880).

Ignacio Ramírez no pudo poner en práctica las buenas ideas contenidas en sus discursos. Ramírez, partidario decidido de Díaz, prefirió las tareas jurídicas, y pasó como magistrado a la Suprema Corte de Justicia. Díaz

nombró, para sustituirIo, a Protasio Pérez de Tagle, capitalino y abogado desde 1871, diputado con Lerdo y en 1876 gobernador del Distrito Federal. Partidario entusiasta de Díaz, se adhirió al *Plan de Tuxtepec*, fue nombrado ministro de Gobernación y casi en seguida (1877) de Justicia e Instrucción Pública. Pérez de Tagle no sólo intervino en la política sino también desempeñó, desde 1867 hasta 1886, la cátedra de derecho romano en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Un biógrafo (Llergo, 1903, pp. 395-397) lo describe como hombre de ideas avanzadas, fiel y generoso con sus amigos y consejero prudente. Conocedor de las apreturas económicas que afligían a los maestros, elevó luego sus sueldos y mejoró su suerte de la cual dependía en gran manera el progreso de la educación. Estableció las academias de profesores (1879), primer paso para la creación de las normales, y señaló los objetivos del supremo gobierno en aquellos planteles: 1) procurar la organización de las escuelas primarias, conforme a las exigencias de la actual civilización, con la introducción de la enseñanza objetiva; 2) deducir de allí los medios más adecuados para establecer la normal y contar así con mejores profesores. Con la mejoría en el sueldo debe ir aparejada la del conocimiento; 3) uniformar la enseñanza en toda la república, propósito fundamental.

El sistema político da libertad a cada estado de arreglar, como mejor le plazca, la instrucción primaria. Como las entidades federativas difieren tanto entre sí, la educación que imparten es también diferente. El único remedio a esta situación es crear un centro de acción de donde partan iniciativas bien pensadas (Hernández, 1904, pp. 1-8). Rasgo simpático de Pérez de Tagle fue haber sostenido una escuela de primeras letras en su hacienda de San Bartolomé de los Tepetates. Dice Bazant:

> Casi se podría decir que Protasio Pérez de Tagle, como secretario de Instrucción Pública que había sido por dos breves años, tuvo un interés especial en la educación y en la pequeña escuela de su hacienda (1979, pp. 163-179).

Disgustado por la candidatura de Manuel González para la presidencia, se retiró Pérez de Tagle de la política en 1879. No tenía por cierto un ‘‘curriculum vitae’’ semejante al de Ramírez. Sin embargo, desempeñó con seriedad y empeño su nuevo cargo, y sus decisiones fueron aceptadas en conjunto.

Según la opinión de Castellanos:

> [Tagle] venía precisamente con las ideas muy opuestas a su antecesor. El primer paso que iba a dar en contra de la ilustración pública era la supresión de los

profesores especiales de enseñanza objetiva... porque él pensaba con la sociedad que creía que esta enseñanza era poco menos que inútil... El doctor Barreda fue llamado para conferenciar privadamente sobre el asunto, y el ministro refractario surgió a la luz como por encanto, transformado en un paladín de la reforma escolar. Este incidente desconocido hasta hoy por los maestros nos confirma la unidad de tendencias del Poder Público en el periodo que analizaremos (1905, p. 45).

La preocupación de haberse asesorado antes de decidir habla alto en favor del ministro, y la enseñanza objetiva siguió aplicándose en las escuelas de la capital.

El Siglo XIX (julio 9 de 1878) emitía el siguiente elogioso juicio a propósito de la *Memoria* de 1878 (leída en 1877) sobre la actuación de Pérez de Tagle como secretario de Justicia e Instrucción Pública.

La actual administración ha visto con empeño lo relativo a mejorar y difundir la instrucción pública. Los informes de los directores de las escuelas nacionales publicadas en el cuerpo de la *Memoria*, patentizan que todos marchan de consuno al noble fin de mejorar la sociedad por medio de la educación. Quizá no se habrá acertado en todo, como fuera de desearse; pero la educación pública ha mejorado; según la *Memoria*, el colegio de la Paz se ha organizado; el Conservatorio está bajo la égida del gobierno, y los planteles nacionales, tanto de varones, como de niñas, han recibido nuevo impulso cuyos resultados no tardaremos en ver al fin del año escolar. Entonces quizá podrán apreciarse con más exactitud los esfuerzos de la administración.

A este coro de alabanzas, *La Patria* (abril 10 y 17 de 1879) mezcla la cacofonía de los ataques. Condena a Pérez de Tagle como autor de absurdos cambios en el gabinete, Matías Romero (1837-1898), García y Pankurst, mientras el ministro ‘‘se ha quedado ufanísimo’’ en su puesto. Se avecinaba el cambio de régimen y la efervescencia política se había adueñado de la nación (*La Patria*, septiembre 1o. de 1880).

2.2 *La educación objetiva*

Entre tanto los educadores seguían afinando sus métodos para mejorar la enseñanza nacional. En octubre de 1876, poco antes de la caída de Lerdo, *El Siglo XIX* publicaba un artículo de José M. Guillé, quien afirmaba que cualquier proyecto destinado a mejorar el espíritu y la inteligencia del hombre debía ser examinado, y si era bueno, aplicado del modo más

conforme a su fin. Informaba que desde hacía tiempo se había tratado de introducir en la escuela el sistema Fröbel y el gobierno había nombrado profesores que explicasen la enseñanza objetiva en las primarias nacionales. Guillé considera que la determinación es errónea y, para probarlo, explica la teoría educativa de Fröbel centrada en el ‘‘Kindergarten’’ y en el juego como principal ocupación del niño. Recuerda que en el ‘‘Kindergarten’’ no hay enseñanza de lectura ni escritura, sino sólo se trata de dar algunas nociones elementales de las diferentes ciencias. En cambio, en las escuelas de México, donde se dedican algunas horas a la enseñanza objetiva, no se admite sino a los niños que saben leer, escribir y contar, y pregunta ¿a qué viene allí la enseñanza objetiva si los niños ya están en la escuela? Y sugiere que es preferible que el gobierno establezca, en lugar de esas clases, tres o cuatro ‘‘Kindergarten’’ tomando en su verdadero sentido esta denominación.

Poco después Guillé (1877) publicó su célebre obra *La Enseñanza Elemental*, guía para la enseñanza objetiva, elemento vital de la instrucción y raíz de la vida escolar. Los ejercicios intuitivos constituyen el cimiento de la instrucción, pues los objetos cuyos nombres deben aprender a leer y escribir los niños son los medios del sistema objetivo. La obra trata de la copia de estampas, el análisis y la composición de las palabras comunes, la escritura y lectura de observaciones generales acerca de las cualidades del maestro y su actitud con los niños, los útiles para la enseñanza, modelos para distribuir el tiempo, ejemplos de pláticas sobre el sol, mano, etc., de cada una de las cuales va sacando el autor innumerables enseñanzas y combinando el dibujo y el canto con las lecciones de cosas de tal suerte que el aprendizaje se refuerce. De la misma suerte procede con el plan de enseñanza del segundo año. Cuánto dista este simpático tratadito, que rezuma ingeniosidad y amor a la niñez, de los libros farragosos y repulsivos del aprendizaje memorístico, todavía usados entonces en la mayoría de las escuelas. El libro de Guillé apuntó una orientación desconocida: comprometer todas las funciones del niño en el aprendizaje de los primeros conocimientos.

2.3 *Un intento de armonizar la libertad y la obligatoriedad de la instrucción (1877)*

A fines de 1877, en noviembre 10, *La Patria* comunicó un proyecto de ley orgánica del Art. 3o. elaborado por el doctor José Rico, diputado por Sinaloa y deseoso de combinar armónicamente la libertad de la instrucción y su obligatoriedad. El proyecto incluye algunas de las proposiciones de

años anteriores. Afirma la libertad de dar y recibir instrucción preparatoria o profesional en el tiempo, lugar y forma que fuere del agrado de cada uno, y se mantiene la restricción de no atacar la moral ni incitar a delitos o perturbación del orden público. La primaria, sostenida con fondos públicos, será obligatoria y estará sujeta a la constante inspección de las municipalidades, las cuales dictarán las providencias conducentes para hacerla obligatoria. Establece que no se necesita título para ejercer profesiones; se expedirán a quienes lo soliciten. Se admitirá a examen a todo individuo que lo solicite, aun cuando compruebe no haber hecho estudios en algún establecimiento público. En tal caso, sustentará dos exámenes, uno de la preparatoria y otro de la profesión, semejantes en duración a los ordinarios. Habrá un registro de profesionistas, sea que ejerzan con título o sin él.

El autor del proyecto indica que desea: 1) circunscribir el ámbito de la libertad consignada en el Art. 3o.; 2) evitar la parvada de vagos que exigen el bolsillo o la vida y de profesores que mezclan delirios con verdades. Se trata de atender las demandas de la época y dejar la instrucción y las profesiones libres sin más límites que el respeto a la moral, los intereses de tercero y el orden público. Las autoridades municipales tendrán la obligación de publicar los nombres de quienes ejercen una profesión con o sin título. La secundaria puede ponerse bajo los auspicios de la universidad libre; la primaria, sostenida por fondos públicos debe ser obligatoria y estar vigilada por los municipios.

Rico da crédito a Dublán y Noriega (enero 5 de 1869) quienes presentaron una iniciativa en este sentido, si bien nada decían de los extranjeros. Gómez Flores, quien presenta el proyecto, lo recomienda como inspirado en los más sanos principios de moralidad y liberalismo. Se habrán advertido los aspectos originales del proyecto: 1) libertad en la enseñanza secundaria y superior, y en esta última la facultad de conceder títulos previo examen a quienes lo soliciten aun sin haber estudiado allí, al modo de la Universidad de Londres que lo practica desde 1858 (Houle, 1973, pp. 36-40); 2) vigilancia de los municipios respecto de los profesionistas titulados o no titulados, según la costumbre de algunos países que exigen examen de ‘‘Estado’’ para ejercer en la región, aun cuando el individuo se haya graduado en alguna universidad; 3) sostenimiento y supervisión de los municipios respecto de la educación primaria obligatoria para todos. Lástima que la experiencia del país relativa al manejo de la instrucción por los municipios no haya sido favorable, como se verá enseguida. El proyecto de Rico no mereció más atención que su publicación en *La Patria*. No vuelve a mencionarse.

2.4 *Las escuelas municipales*

En México, escribe F. W. González (*El Monitor Republicano*, junio 12 de 1886), desde que se constituyó la república ‘‘la injerencia de los ayuntamientos en la educación de las masas ha sido enteramente directa’’, mucho más desde 1857, cuando se promulgó la Constitución, cuya base es la democracia, es decir, el gobierno del pueblo y para el pueblo. Juárez, que comprendía la vinculación del desarrollo de la nación con la ilustración de los mexicanos, manifestó vivo celo de que la adquirieran, y después de la restauración de la república, previno (ley de diciembre 9 de 1867) que los ayuntamientos del Distrito Federal establecieran y sostuvieran escuelas primarias en número que requiriera su población y sus necesidades, de acuerdo con el reglamento que las regirá (Art. 10o.). La misma ley (Art. 2o.) distingue estas escuelas de las cuatro costeadas por fondos federales. Aquéllas serán 12 de niños y otras tantas de niñas, como lo dicta el reglamento de 1868. Desde esa época todos los ayuntamientos del Distrito Federal y particularmente el de la capital procuraban aumentar el número de planteles, según las necesidades de la población y los fondos municipales, hasta 1872, cuando surgió la idea de establecer una escuela central, proyecto laudable, pero cuya realización obligó a suprimir 14 escuelas municipales para sufragar los gastos del nuevo plantel, decisión que levantó una ola de crecidas protestas de la población afectada. Juárez intervino e hizo clausurar la escuela central, y al mismo tiempo restablecer los planteles suprimidos.

El sistema federal, al principio pequeño y raquítico, fue consolidándose paulatinamente gracias a la visión de los encargados del ramo y los recursos más abundantes del supremo gobierno. No puede decirse lo mismo de las escuelas municipales, sujetas a los vaivenes del cambio de cabildos, la diferente preparación del comisionado de educación del municipio y sobre todo los magros recursos financieros de los ayuntamientos. Con la consolidación de la paz y su benéfica repercusión en el progreso del país, se aceleró el distanciamiento entre ambos sistemas. Mientras las escuelas municipales adolecían de grandes carencias, desorden y atraso, las federales, solícitamente atendidas por el gobierno, prosperaban a ojos vistas con el mejoramiento del profesorado y la modernización de los métodos de enseñanza.

El contraste entre uno y otro sistema dio pie a la prensa para aludir repetidamente al lastimoso estado de las escuelas municipales. *La Bandera Nacional* (enero 30 de 1878) dio a conocer el dictamen sobre la instrucción pública en éstas, cuyo estado de abandono les impedía producir los beneficios esperados. El dictamen, firmado por Crescencio Landgrave, Miguel

Gutiérrez y Francisco Iturbe, describe el lastimoso Estado de dichas escuelas: 1) compuestas por 125 a 150 niños cada una, están atendidas por un solo preceptor; 2) la diversidad de opiniones, caracteres y preparación de los profesores trae el funesto resultado de la heterogeneidad de textos, desigualdad en la repartición de horas de trabajo y distinta dedicación a los alumnos. Añádase a todo esto, la falta de los útiles más indispensables y el número reducido de textos (uno solo para cinco o seis alumnos). Es evidente que con esa organización las escuelas no pueden proporcionar verdaderos conocimientos ni desarrollar las facultades de los estudiantes. El memorismo predomina en toda su extensión. El tiempo, del cual no disponen en abundancia las clases menesterosas, se pierde improductivamente. Los locales son reducidos e impropios, sucios, mal olientes y poco aptos para el estudio.

Sin pausa ninguna se señalan los remedios: 1) asignar cantidades mayores para favorecer la instrucción de la cual dependen la agricultura, la industria, y el comercio. El ejemplo de otros países apoya la recomendación. No se pide lo mismo que ellos tienen sino algo proporcional; 2) evitar el hacinamiento de alumnos; 3) dividir las escuelas en tres órdenes: *primaria elemental* para los conocimientos básicos, *primaria superior* con las asignaturas complementarias: gramática, aritmética, geografía, historia y dibujo y *primaria normal* que amplía las materias citadas y añade pedagogía y práctica, lógica y moral; y 4) reorientar los objetivos de la enseñanza: desarrollar las facultades más que almacenar conocimientos. Se incluye la gimnasia. La comisión postula aumentar a diez el número de escuelas municipales, cinco para niños y cinco para niñas en los sitios más convenientes, con el mismo presupuesto de las actuales y los gastos de instalación; dividir las 66 municipales públicas y las seis nocturnas elementales, superiores y normales, división que se adoptará en cárceles y otros establecimientos; señalar las asignaturas para cada tipo de escuela e incluir las labores domésticas para las niñas y nombrar tres profesores para aritmética, álgebra, geometría, filosofía, lógica y moral con sueldos de $30 al mes; el de pedagogía ganaría $50. Tales profesores servirán en la normal.

Rafael Villanueva *(La Bandera Nacional,* febrero 2 de 1878) alaba el proyecto de la comisión, y se opone al aumento del número de escuelas, que no es solución, pues por amistad u otros motivos los niños seguirán yendo a la misma escuela. Recomienda, eso sí, remunerar mejor a los profesores, aumentar su número y abastecer las escuelas de libros y útiles. *La Bandera Nacional* (marzo 29 de 1878) informa que de acuerdo con una de las recomendaciones de la comisión anterior, propone un reglamento de opo-

siciones para asegurar la idoneidad de los futuros profesores. El ayuntamiento así lo ha aceptado.

El Monitor Republicano (marzo 1o. de 1879) registra la incomprensible divergencia de ideas de Pérez de Tagle, ministro de Instrucción Primaria y defensor del método objetivo y el regidor Manuel Domínguez, opuesto a éste. Apunta los males que se siguen de tal diversidad de opiniones y ruega que se eviten en favor de los niños, los únicos perjudicados.

3. Hacia la modernización y uniformidad de la enseñanza

El gobierno podía ya dirigir sus pasos hacia la modernización de la enseñanza. Así lo hizo con los reglamentos sobre la primaria para niñas y niños (febrero 28 de 1878 y enero 12 de 1879) en la cual se prescribió oficialmente la enseñanza objetiva, dique sólido contra la instrucción libresca y memorística. Amplió a su vez el gobierno la secundaria a seis años con 72 materias y, sobre todo, estableció las Academias de Instrucción Primaria (septiembre 15 de 1879) con cuyo medio se buscaba difundir las novísimas técnicas pedagógicas y permitir a los profesores intercambiar sus experiencias. Se intentó también reglamentar el Art. 3o. (1879-1880) infructuosamente.

3.1 *El reglamento para las escuelas primarias y secundarias de niñas (febrero 28 de 1878)*

El reglamento abarca la primaria y secundaria y corresponde al periodo de Protasio Pérez de Tagle. Empezaremos por la enseñanza primaria cuyo currículo es más elaborado que el de 1869. Este se divide en dos: una especie de preprimaria en tres secciones, de la cual se advierte en la nota 1 que no es preciso detener allí todo un año a las niñas, sino sólo el tiempo necesario para permitirles asimilar los conocimientos requeridos. Pierde materias como la moral y urbanidad e incluye, en cambio, dibujo, música, nociones de ciencias físicas e historia natural aplicadas a los usos de la vida e inglés. Enumera las labores manuales y las completa con lecciones orales sobre figuras, colores y las propiedades de los cuerpos con aplicación a las labores manuales. El currículo aparece en el siguiente cuadro:

CUADRO 42

Reglamento de 1878
Currículo de primaria para niñas

Sección primera

1. Español. Ejercicios de lectura y de escritura en caracteres impresos y manuscritos; ejercicios de elocución, según el método intuitivo, y de recitación.
2. Aritmética. Las dos primeras operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100).
3. Escritura. Letras mayúsculas y minúsculas, solas y reunidas formando palabras.
4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Ejercicios variados de descripción de objetos más conocidos, haciendo que las niñas aprecien las diferencias y semejanzas.
5. Gimnasia.

Sección segunda

1. Español. Lectura de trozos impresos; ejercicios de recitación y ortografía; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; declinación del sustantivo y del adjetivo, conjugación de los tiempos simples del verbo.
2. Aritmética. Las cuatro operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100); tabla de multiplicar y dividir.
3. Escritura. Diversos caracteres de letra.
4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos; continuación de los ejercicios anteriores, procurando además se fije la niña en el origen de los objetos para que establezca la diferencia entre las cosas naturales y los productos de las artes y de industria. Con este motivo se les darán nociones de ésta y de aquéllas.
5. Gimnasia.

Sección tercera

1. Español. Ejercicios de lecturas de recitación y de ortografía; dictados; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; las partes de la oración; declinación de los sustantivos, de los adjetivos y de los pronombres; conjugación de los verbos por activa y pasiva.
2. Aritmética. Las cuatro primeras reglas (números enteros y fracciones).
3. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de las lecciones anteriores.
4. Geografía. Definiciones elementales de la geografía, matemática y física; topografía de México y sus alrededores.
5. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Repaso de lo anterior. Conociendo los objetos, hacer el estudio de sus usos más comunes y sus más útiles aplicaciones. Estudio de los sólidos regulares, principalmente por sus diferencias y semejanzas, obligando a la

niña a dibujarlos en el pizarrón para que de esta manera adquiera la noción exacta del espesor, la superficie, la línea, etcétera.

6. Gimnasia.

Nota: En estos ejercicios se procurará, ante todo, poner a la niña en circunstancias de que pueda llegar por sí sola al conocimiento de los objetos, y únicamente después de sus tentativas, ya fructuosas, ya infructuosas, intervendrá el maestro, haciendo su exposición clara y precisa.

Primer año

1. Español. Ejercicios de ortografía, de lectura y de recitación. Gramática.
2. Labores manuales: labrados en canevá, hilván, dobladillos, pespuntes derechos, surjete. Tejidos: ejercicios con gancho de palo, en estambre y pabilo. Bordados, trabajos de chaquira en alambre. Lecciones orales sobre las figuras planas, colores primarios y secundarios, el iris, propiedades generales de los cuerpos con aplicación a las labores manuales. Lecciones sobre los utensilios empleados en esta sección.
3. Inglés. Reglas de pronunciación de lectura y traducción. Temas e improvisaciones. Recitación de palabras y de algunos pequeños diálogos.
4. Geografía. Definiciones de geografía elemental y de la geografía matemática. Topografía general de la tierra, cuadro de los mares, islas, montañas, ríos y países de la América.
5. Aritmética. Las cuatro primeras reglas (números enteros concretos). Cálculo decimal.
6. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de este ramo.
7. Nociones de ciencias físicas y de historia natural. Estudio de los animales domésticos, mamíferos y aves, insectos útiles y dañosos de la comarca, peces y moluscos. Conocimiento general de las plantas y especial (indicando su importancia) de los cereales, algunas medicinales y otras venenosas. Minerales más comunes. Productos más importantes de los reinos de la naturaleza.
8. Dibujo.
9. Música.
10. Gimnasia.

Segundo año

1. Español. Ejercicios de ortografía y recitación. Gramática.
2. Labores manuales Costura, pespuntes en sesgado, sobre costuras, alforzas realzados. Tejidos. Malla, horquillas, muela. Bordados. En canevá, en canevá sobre gros sacando después los hilos: de chaquira realzados. Tapicería. Corte de piezas más sencillas de ropa interior. Papel canevá, flores de crespón y alambre, flores de género.
3. Inglés. Principios de gramática, lectura y traducción, temas e improvisaciones, recitación de un gran número de palabras, de varios diálogos y de algunas fábulas.
4. Geografía. Geografía física y política de las cinco partes de la Tierra.
5. Aritmética. Regla de tres simple, de particiones, de sociedad y de interés.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de fisiología, historia natural y ciencias físicas. Principios elementales de fisiología humana y vegetal y su aplicación respectiva a la higiene y a la

horticultura. Fenómenos meteorológicos, físicos y químicos aplicables a las artes. Descripción de máquinas, su imporcia y aplicaciones.

7. Escritura.
8. Dibujo.
9. Música.

(Dublán y Lozano, 1886, *13*, pp. 471-472 y 645).

Lo más importante del plan de estudios era el énfasis en la educación intuitiva de los sentidos al modo de Pestalozzi (1976, p. 95). Desde la primera sección, a propósito de las nociones de física e historia natural aplicadas a los usos de la vida, se añade: educación de los sentidos con ejercicios variados que ayuden a las niñas a apreciar mejor las diferencias y semejanzas, a establecerlas entre los seres naturales y los objetos artificiales. Se prescribe que las niñas dibujen los seres y objetos para adquirir la noción exacta de espesor, superficie, línea, etc., y se encomienda al profesor que deje a la niña sola a no ser que las tentativas infructuosas demanden la intervención de éste. La observación se recalca respecto de los animales, plantas, fenómenos meteorológicos y máquinas. La psicología educativa moderna ha señalado la importancia de la apreciación de semejanzas y diferencias en la formación de conceptos (Hunt y Hovland, 1960, pp. 220-225).

3.2 *La secundaria de niñas*

Como la secundaria de niñas era semillero de profesoras de primaria, Pérez de Tagle hizo que se derogara el Art. 10o. del reglamento de la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal de diciembre 9 de 1869, y se pusiese en vigor un nuevo plan de estudios para la secundaria de niñas (febrero 28 de 1878) (Dublán y Lozano, 1886, *13*, pp. 472-474).

La secundaria de 1878 comprende seis años bien ocupados, con la particularidad de que ésta contiene los programas casi desarrollados de las distintas asignaturas.

CUADRO 43

Reglamento de 1878

Currículo de secundaria para niñas

Primer año

Español con ejercicios de puntuación, lectura y recitación
Matemáticas, regla de tres compuesta

Geografía física y política de América, excepto la de México e historia de América

Geometría y elementos de planimetría
Música
Labores manuales
Cálculo decimal
Escritura
Dibujo
Inglés

Segundo año

Español
Geografía física y política de México
Geometría de los triángulos y paralelogramos, fracciones, operaciones algebristas, problemas
Historia de México y antigua
Matemáticas
Inglés
Escritura
Dibujo
Música

Tercer año

Ciencias físicas e historia natural aplicadas a los usos de la vida
Teneduría de libros
Música
Dibujo
Labores manuales
Inglés
Español
Historia romana hasta Constantino y geografía
Matemáticas: el círculo, raíz cuadrada y cúbica, ejercicios de álgebra
Francés

Cuarto año

Repetición de nociones de ciencias físicas e historia natural aplicadas a la vida
Matemáticas, geometría, problemas, álgebra, teoría de las potencias, raíces y logaritmos, ejercicios, ecuaciones de primer grado
Música
Labores manuales
Francés
Nociones de agricultura y horticultura
Historia desde Constantino hasta el feudalismo y geografía correspondiente
Higiene
Medicina
Economía doméstica
Dibujo
Teneduría de libros

Quinto año

Filosofía
Economía
Método para enseñar los ramos elementales de instrucción primaria y dar lecciones sobre los objetos
Historia de la educación
Legislación y gobierno de las escuelas
Español
Historia desde el feudalismo hasta la revolución de 1789

Geografía política de los países correspondientes
Física, propiedades generales de los cuerpos; teoría de los sólidos, de los líquidos y los gases
Cosmografía
Italiano
Música
Labores
Matemáticas con trigonometría rectilínea, elementos de geometría en el espacio, ecuaciones de primer grado con varias incógnitas y de segundo grado; progresiones, intereses compuestos, problemas
Dibujo

Sexto año

Pedagogía
Español, composiciones, discurso, estudio de las obras maestras de la literatura española
Geografía política correspondiente
Matemáticas, complemento de geometría en 3 dimensiones y de álgebra, ejercicios y problemas
Física, óptica y acústica, teoría del calor, magnetismo y electricidad
Repetición del curso de higiene
Economía
Italiano
Dibujo
Repetición del curso anterior con práctica en las clases inferiores
Introducción al estudio de la filosofía
Historia de la revolución y contemporánea
Revisión de los principales cursos de este ramo dados en los años anteriores
Geografía y mecánica
Matemáticas
Química
Deberes de la mujer en la sociedad y de la madre con relación a la familia y el Estado
Medicina doméstica
Música

Se nota una preocupación avanzada por la preparación pedagógica de las jóvenes (Dublán y Lozano, 1886, *13*, pp. 472-474).

La secundaria de niñas recibió un impulso decisivo de progreso. No hay comparación entre la de 1867 (cinco años) y la de 1878 con seis años y 72 materias cuyo enunciado señala límites a cada curso. Incluye 16 materias del plan de 1867 y añade 56 cursos más. Las matemáticas reciben especial atención con diez cursos; el español con cuatro; la geografía con tres; la música con seis; la historia viene dividida cuidadosamente en épocas; aparecen física, cosmografía, química y mecánica; tres idiomas: francés, italiano e inglés; la preparación para la enseñanza es atendida con una metodología y pedagogía e historia de la educación y prácticas. La filosofía (curiosa adición) aparece también. En fin, era un plan que buscaba la excelencia y amplitud en la preparación magisterial.

En junio 30 de 1879 se promulgó el reglamento interior de la Escuela de Artes y Oficios de Mujeres (aparece emanado de la Secretaría de Gobernación). El reglamento se extiende a 27 artículos y describe minuciosamente las actividades: modas y fabricación de flores artificiales, bordados, pasamanería, tapicería, dorado, tipografía y encuadernación. Clases de aritmética, teneduría de libros, dibujo y pintura, elementos de educación práctica. La clase de dibujo es obligatoria. Cada alumna, al inscribirse, designará el oficio que quiera aprender, y tiene un mes de gracia para resolver si continúa o se dedica a otro. Se restringe la inscripción a 100 alumnas, y se cubrirán las vacantes. Los requisitos son: tener 12 años de edad, al menos; acreditar su moralidad; saber leer y escribir, aritmética y gramática castellana y conocimientos indispensables de costura.

El horario es de 8:00 a 12:00; 14:00 a 17:00, excepto los días festivos y sábados por las tardes y se encarece la puntualidad. Se anotan las sanciones. Se señalan las obligaciones de las vigilantes. A los profesores se les multa por las faltas de asistencia y puntualidad.

Se registran los deberes de la subdirectora. La escuela tiene anexo un expendio donde se reciben órdenes de obras que puedan hacerse para el público o para las mismas alumnas. A éstas se les paga por obra fabricada. Se formará un fondo con los productos de la mano de obra de los objetos vendidos. Ese fondo se repartirá como premio, a juicio del director, entre las alumnas más aprovechadas. Al fin se indican los deberes del director.

3.3 *Reglamento para las escuelas de niños (enero 12 de 1879)*

Las escuelas de niños recibieron también atención especial que dio origen al decreto de enero 12 de 1879. Se advierte, al primer vistazo, un plan bien concebido y desarrollado que contrasta con la enumeración lacónica de materias del de 1869. Como en el caso de las niñas, existen tres secciones equivalentes a la primaria elemental, más desarrolladas que las de las niñas.

CUADRO 44

Reglamento de 1879

Currículo de primaria para niños

Primera sección

1. Español. Ejercicios de escritura y lectura en caracteres impresos y manuscritos, ejercicios de elocución, según el método intuitivo y de recitación.
2. Aritmética. Las dos primeras operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100).

3. Escritura. Letras mayúsculas y minúsculas, solas, y reunidas formando palabras.
4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Ejercicios variados de descripción de los objetos más conocidos, haciendo que los niños aprecien las diferencias y semejanzas.
5. Gimnasia.

Segunda sección

1. Español. Lectura de trozos impresos; ejercicios de recitación de ortografía; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; declinación del sustantivo y del adjetivo, conjugación de los tiempos simples del verbo.
2. Aritmética. Las cuatro operaciones fundamentales (números enteros del 1 al 100); tabla de multiplicación y división. Conocimiento práctico de las medidas legales.
3. Escritura. Diversos caracteres de letra.
4. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Continuación de los ejercicios anteriores, procurando además se fije el niño en el origen de los objetos para que establezca la diferencia entre las cosas naturales y los productos de las artes y de la industria. Con este motivo se les darán nociones de ésta y de aquéllas.
5. Gimnasia.

Tercera sección

1. Español. Ejercicios de lectura, de recitación y ortografía; dictados; exposición compendiada de los trozos leídos en clase; las partes de la oración; declinación de los sustentativos, de los adjetivos y de los pronombres; conjugación de los verbos por activa y pasiva.
2. Aritmética. Las cuatro primeras reglas (números enteros concretos, fracciones y decimales). Conocimiento práctico de las medidas legales.
3. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de las lecciones anteriores.
4. Geografía. Definiciones elementales de la geografía, matemática y física, topografía de México y sus alrededores.
5. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Educación de los sentidos. Repaso de lo anterior. Conociendo los objetos, hacer el estudio de sus usos más comunes y sus más útiles aplicaciones. Estudio de los sólidos regulares, principalmente sus diferencias y semejanzas, obligando al niño a dibujarlos en el pizarrón para que de esta manera adquiera la noción exacta del espesor, la superficie, la línea.
6. Inglés. Reglas de pronunciación
7. Gimnasia.

Nota: En estos ejercicios se procurará ante todo poner al niño en circunstancias de que pueda llegar por sí solo al conocimiento de los objetos, y únicamente después de sus tentativas, ya fructuosas o infructuosas, intervendrá el maestro haciendo su exposición clara y precisa.

Primer año

1. Español. Ejercicios de ortografía, de leclectura y recitación.
2. Aritmética. Razones y proporciones. Regla de tres simple, de interés, de sociedad y partición.
3. Escritura. Repetición y perfeccionamiento de este ramo.
4. Geografía. Definiciones de geografía elemental y de la geografía matemática. Topografía general de la tierra, cuadro de mares, islas, montañas, ríos y países de América.
5. Historia. Historia de América.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de historia natural. Estudios de los animales domésticos; mamíferos y aves; insectos útiles y dañinos de la comarca. Peces y moluscos. Conocimiento general de las plantas y, especialmente (indicando su importancia) de los cereales, algunas medicinales y otras venenosas, ya de las comunes en la localidad, ya de las extranjeras más conocidas. Apreciación general de los reinos animal y vegetal.
7. Inglés. Principios de gramática, lectura y traducción. Temas e improvisaciones. Recitación de un gran número de palabras, de varios diálogos y de algunas fábulas.
8. Dibujo. Geometría práctica y principios de dibujo de ornato.
9. Música. Conocimiento de los signos musicales que son necesarios para las primeras lecciones de solfeo. Solfeo de lecciones de medidas sencillas y entonaciones fáciles en clave de sol, en las tonalidades que no requieren más de tres alteraciones, y que los alumnos cantarán individualmente y en conjunto al unísono. Explicación de todos los signos y sus combinaciones, a que vaya dando lugar el estudio en el año.
10. Gimnasia.

Segundo año

1. Español. Ejercicios de ortografía y de recitación.
2. Aritmética. Regla de tres compuesta y de aligación.
3. Escritura. Perfeccionamiento de este ramo.
4. Geografía. Geografía física y política de México.
5. Historia. Historia de México.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de historia natural y principios elementales de las ciencias físicas. Minerales más comunes; productos animales, vegetales y minerales más importantes de la comarca y del extranjero. Fenómenos meteorológicos, físicos y químicos aplicables respectivamente a la agricultura, a las artes y a la industria.
7. Inglés. Lectura de trozos escogidos. Verbos irregulares. Temas e improvisaciones. Los alumnos aprenderán un gran número de palabras.
8. Dibujo. Conocimiento de los cinco órdenes de arquitectura. Dibujo de ornato y principios de dibujo natural.
9. Música. Continuación del curso anterior en que se aumenten las dificultades de medidas y entonación, cantando los alumnos individualmente y en conjunto, lecciones en la clave de sol y en la de fa en cuarta línea, en todas las tonalidades mayores y menores que están admitidas en la práctica, y en todos los compases que están en uso. Explicación analítica de toda la lectura musical correspondiente a este año.
10. Gimnasia.

Tercer año

1. Español. Ejercicios de puntuación, de lectura y recitación.
2. Aritmética. Repaso de lo anterior.
3. Escritura. Perfeccionamiento de este ramo.
4. Geografía. Geografía física y política de las cinco partes de la Tierra. Cosmografía.
5. Historia. Compendio de la historia general. Nociones de cronología.
6. Nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicadas a los usos de la vida. Nociones de fisiología, historia natural y ciencias físicas. Principios generales de fisiología humana y vegetal en su aplicación a la higiene y a la agricultura. Descripción de máquinas; su importancia y aplicaciones.
7. Elementos de derecho constitucional patrio y deberes del hombre con relación a la familia y a la sociedad.
8. Inglés. Lecturas escogidas, curso de gramática, repetición del curso del año anterior, tema e improvisaciones.
9. Dibujo. Dibujo lineal, aplicado a la industria. Dibujo de ornato.

Nota: En la enseñanza de los años se presentarán siempre hechos para que el alumno, hasta donde sea posible, haga por sí mismo las generalizaciones. Si no hace los experimentos que se requieran, debe por lo menos tomar en ellos gran participación.

(Dublán y Lozano, 1886, *13,* pp. 644 y 728-729).

La primaria para niños contiene más modificaciones que la de las niñas: adopta la división en tres secciones sin tiempo determinado y tres años, uno más que las niñas. Pierde moral y urbanidad y gana gimnasia, música, dibujo, historia de América, historia de México, historia universal, elementos de derecho, e inglés y las nociones de cosas según el método objetivo de Calkins. Repite prácticamente los principios de la educación intuitiva de Pestalozzi como se dijo en el plan de estudios de las niñas (Cfr. capítulo XI, 3.2).[2]

3.4 *Ampliación de la reglamentación escolar*

En enero 1o. de 1879 apareció un acuerdo que prohíbe la costumbre de algunos profesores de escuelas nacionales quienes, mediante módica retribución, daban lecciones privadas a alumnos de aquéllas. Se tildaba dicha práctica de inconveniente, pues tendía a menguar la independencia de los profesores, cuya imparcialidad puede disminuir; despierta suspicacia en los alumnos quienes pueden suponer que se enseñará mejor a los de mayor fortuna, y origina dudas sobre la justificación de los exámenes, cuyo buen éxito, en algunos casos, puede atribuirse a compromiso personal de los profesores. El acuerdo establece que es incompatible el empleo de profesor

[2] *Reglamento para las escuelas primarias y secundarias de niñas* (febrero 28 de 1878).

de escuelas nacionales con el cargo de maestro particular de los alumnos de la misma, ya sea que estén inscritos como numerarios o supernumerarios. Prohíbe a los profesores de escuelas nacionales formar parte de un jurado en el examen de un alumno a quien, sin impedimento del artículo anterior, hubiere dado clase particular, ni podrá ser tampoco sinodal, cuando, siendo a la vez profesor en algún colegio particular, examine a los alumnos de este último en una escuela nacional de la cual él fuere profesor. Prudente precaución para ahorrar a los profesores situaciones conflictivas. El acuerdo, empero, olvidaba la precaria condición económica de los profesores, cuyos bajísimos sueldos los constreñían a completar con otras ocupaciones el presupuesto mínimo para sostenerse a sí mismos y a sus familias.

Los artículos del reglamento de noviembre 9 de 1869 relativos a los exámenes sufrieron modificación por el decreto de enero 31 de 1880, en vista del ocurso presentado por varios estudiantes de escuelas nacionales. Los Arts. 33o., 39o., 40o., 55o. y 57o. se modifican por razones bien fundadas.

El Art. 33o. prescribe que los exámenes se efectúen, con entera sujeción de los programas de que habla el Art. 55o., sacando por suerte cada alumno tres cuestiones relativas a cada una de las materias en que se sujetan a examen. Los sinodales pueden preguntar al examinado todo lo relativo a las cuestiones que les tocaren en suerte, pero sin perjuicio de que puedan hacerle otras preguntas sobre la materia, evitando, sin embargo, tocar cuestiones ajenas al programa. Los exámenes deben hacerse con serenidad y las calificaciones han de expresar en lo posible el grado de instrucción del examinado de un modo general y sin comparación con otros examinados. El calendario de exámenes y la designación de los profesores para los exámenes ordinarios y extraordinarios se hará conforme lo establezcan los reglamentos de la escuela. Los alumnos podrán recursar un sinodal en tribunales de tres y dos en el de cinco. La dirección determinará si es de atenderse o desecharse tal petición. En los exámenes profesionales no habrá calificaciones. El resultado se le dará a conocer al interesado el mismo día. Ordenamiento muy importante es el que se refiere a la obligación del director de cada escuela de dar a conocer el programa de enseñanza de cada curso a propuesta del profesor respectivo. Tales programas detallarán específicamente todas las materias de cada año escolar. Aunque se mantiene la libertad de asistencia (las faltas de asistencia no harán perder a los alumnos el derecho a examen), se previene que sustenten examen más riguroso. Si han dejado de asistir a más de la tercera parte de las clases impartidas, sacarán seis cuestiones y los no inscritos o que hayan dejado de

asistir a más de la mitad de clases, sacarán nueve. Este acuerdo está dirigido al licenciado Ignacio Mariscal, ministro de Justicia e Instrucción Pública (enero 31 de 1880).

A pesar de estos innegables adelantos, la instrucción pública seguía padeciendo por la falta de escuelas normales. De ahí que el licenciado Joaquín Baranda, en acuerdo de la Secretaría (noviembre 11 de 1882), por el que encomendaba al licenciado Ignacio Manuel Altamirano el proyecto de la creación de una escuela normal, afirma:

> Como semejante omisión, el que no se estableciera la escuela normal como lo exponía la ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal del año 1867, no era compatible con el estado de ilustración a que se había llegado, el Ejecutivo Federal, queriendo llenar ese vacío y fundar en bases sólidas la enseñanza pública, dirigió una iniciativa al Congreso de la Unión el día 25 de mayo de 1875, consultando un proyecto de ley para establecer en el Distrito Federal una escuela normal para profesores de instrucción primaria. No llegó a expedirse esta ley, porque la política, que es generalmente apasionada y exclusivista, monopolizaba la atención de los representantes del pueblo (1882, pp. 199-208).

3.5 *Las academias de instrucción primaria*

Con el fin de suplir esta falta de escuelas destinadas a preparar maestros de primaria y antes de la creación de la Normal que había de regenerar ventajosamente todas las escuelas, la Secretaría acordó en septiembre 15 de 1879, la creación de dos academias de instrucción primaria en las que se cursarían los estudios relativos a la práctica de los modernos métodos de enseñanza, así como de una cátedra especial de pedagogía, en beneficio de los ayudantes de las escuelas de niños y niñas (Baranda, 1882, p. xxvii). El acuerdo empieza con sólidos considerandos: el aislamiento en que ejercen sus funciones los directores y profesores de primarias los priva del beneficio de comunicarse las experiencias de la práctica de la enseñanza; mantiene también en continuo y pernicioso desacuerdo el régimen de estudios que debiera ser uniforme en tales establecimientos. Por tanto, la conformidad de miras y de acción unificadas en un solo programa de enseñanza será el medio eficaz para llegar a establecer la escuela normal de profesores. Así se asegurará la perfecta uniformidad de sistemas y métodos tan difícil de garantizar ahora, pues todos proceden de distinta escuela. En consecuencia, el Ejecutivo, consciente de que para lograr este objetivo y remediar estos males es de todo punto necesario reunir a dichos directores y profesores

para que cada uno aporte el contingente de sus experiencias y las confronte con las de los otros para promover las reformas adecuadas, decreta que se establezcan dos academias de instrucción primaria sobre las siguientes bases: estarán formadas exclusivamente por los directores, subdirectores y ayudantes de las escuelas nacionales primarias de niños la una, y la otra por las directoras, subdirectoras y ayudantes de las de niñas. Ambas academias celebrarán sesiones dos veces cada mes, o más, si fuere necesario. El objeto de las academias será uniformar la enseñanza en las escuelas nacionales y mejorar la instrucción en el sentido que exigen los adelantos modernos. Se describe el procedimiento para las sesiones cuyo tema será asignado por el presidente, si bien los miembros de la academia pueden también proponer los puntos apropiados.

Por fin, el país contaba con el medio único adecuado para vitalizar y reformar la enseñanza. No era todavía la Escuela Normal, pero se le acercaba a pasos agigantados.

3.6 *Frustrados intentos de reglamentación del Art. 3o. (1879-1880)*

Otro punto, objeto de inquietud desde 1867, había sido la falta de reglamentación del Art. 3o. de la Constitución (1857). Allí se estatuía la libertad de la enseñanza y se indicaba que la misma determinaría qué profesiones requerían título para su ejercicio así como los requisitos de aquél. Tres problemas se encerraban en la reforma o reglamentación de este precepto: la libertad de enseñanza, la libertad profesional de los profesores de las escuelas primarias en este caso y la obligatoriedad de la enseñanza. Se interpretaba tradicionalmente este precepto en forma holgada por la falta de ley reglamentaria y por la concepción liberal clásica.

Hilarión Frías y Soto propuso en 1879 un proyecto de reglamentación del Art. 3o. Sostenía que aprender no es un derecho sino un deber, y de ahí se desprendía la constitucionalidad de la educación obligatoria. Añadía que cualquiera podría abrir escuelas. La autoridad intervendría sólo por razón de moral pública, higiene o delitos. Habría libertad para enseñar cualesquiera doctrinas políticas, sociales o religiosas. Se deberían exigir títulos a los profesores de las escuelas públicas, no así a los de las particulares. Los estados reglamentarían este punto. Debería prohibirse de manera absoluta la costumbre de dispensar de ciertas materias.

Todavía se presentó otro proyecto de reglamentación del Art. 3o. en octubre 28 de 1880 cuyos autores eran Ignacio Cejudo, Juan Antonio Esquivel y Praxedis Guerrero. Consagraban el derecho de individuos y

sociedades para abrir escuelas, previo aviso a las autoridades municipales. Los colegios particulares eran libres en la elección de textos escolares y la enseñanza de cualquier doctrina política, científica, social o religiosa. Las escuelas oficiales serían gratuitas, y en ellas se podrían cursar en cualquier tiempo las materias. Se declaraba obligatoria la enseñanza de la Constitución Federal y la de cada estado. Se ponía el mismo límite a la libertad de educación que a la de imprenta. El proyecto enumeraba en la segunda parte las profesiones cuyo ejercicio requería el título y entre éstos aparecía la de profesor, y concluía prescribiendo que se creara una normal.

Tal proyecto, aprobado en lo general por 85 votos contra 72, suscitó numerosos debates. Se arguyó contra la primera parte del mismo (derecho de abrir escuelas, previo aviso a la autoridad municipal) que uno de los derechos más sagrados del hombre se sujetara a dar parte al Ayuntamiento. El punto relativo a la libre adopción de textos y doctrinas en las escuelas particulares merecía aprobación con la inspección del Estado. Respecto a la gratuidad de la educación oficial, se impugnó que se legislara, porque la Federación no debía hacerlo en asunto interno de los estados. Sólo la primaria debía ser gratuita; en fin, a pesar de las disputas e intervenciones, el proyecto se archivó (González Navarro, 1973, pp. 537-542).

4. LA ESCUELA PREPARATORIA: TERCER INFORME DE BARREDA (1877)

Como se dijo en el capítulo pasado, la vida de la Escuela Preparatoria no había sido fácil. El plan de estudios ingeniosamente concebido por Barreda había sufrido duros golpes. Había dejado de ser un plan unitario de cultura básica para todo ciudadano con aptitudes de cursarlo, y se había convertido en plan para el estudio de las profesiones –puente indispensable tendido entre la primaria y las carreras. Al inicio del periodo de Lerdo (Ley de octubre 21 de 1873), se había dispensado de la geometría del espacio y general, trigonometría esférica y cálculo infinitesimal, química e historia natural a los estudiantes de abogacía; para obtener el título de farmacéutico o médico no era obligatorio el estudio de geometría en el espacio y general, trigonometría esférica y nociones de cálculo infinitesimal; el título de ingeniero topógrafo no requería el estudio de la mineralogía y geología (Lemoine, 1970, p. 108).

Esta modificación vino a completarse con la introducida por Ramírez (*El Siglo XIX,* enero 27 de 1877) en enero 24 del mismo año: 1) los aspirantes a las carreras de abogados, médico o farmacéutico estarán obligados al estudio de la geometría rectilínea, pero no de la esférica, y se suprimen por

lo mismo todas las cuestiones propias de la geometría analítica; 2) los aspirantes a abogados cursarán de toda la historia natural sólo la zoología; 3) la cátedra de historia de la filosofía se limitará exclusivamente a la historia de la metafísica, y el profesor dedicará sus últimas lecciones a exponer el influjo de las escuelas escépticas en la formación de los métodos experimentales y positivos, fundamento de las ciencias modernas.

En febrero 8 de 1877 informaba *El Siglo XIX* de la supresión del internado en varias escuelas profesionales[3] mientras seguía en pie en las escuelas preparatorias y de agricultura. En agosto 15, el mismo diario relataba que la EP se enriquecía con una nueva cátedra: la de lenguas orientales, al paso que *El Centinela Católico* acusaba a la EP de ser foco de corrupción y ateísmo cuyo acerbo fruto era el suicidio de uno de sus alumnos. Más adelante, el mismo diario (noviembre de 1877) anunciaba la sustitución de la lógica de Mill por la de Bain quien no sólo se pronuncia contra las creencias religiosas sino que tilda la verdad y la moral de meras opiniones de los hombres. ‘‘Para Bain el espíritu es una fuerza’’, y no reconoce otro origen de la moralidad que la ley civil.

La Libertad (enero 6 de 1878), apenas iniciadas sus labores, salió a la defensa de la EP con la publicación del discurso de Sierra (septiembre 8 de 1877), alocución que era un mentís a las calumnias proferidas contra la EP y su director, a la vez que un panegírico del positivismo. En esa misma ocasión, el onomástico de Barreda, Pérez de Tagle añadía sus parabienes a los de Sierra con estas palabras:

> Soy yo testigo de la extraordinaria solicitud y acierto que ha llenado su misión como director, en una época bastante crítica, en que todo era desorden y anarquía en el interesante plantel que es hoy un cuerpo compacto y unido por los lazos del respeto mutuo y de la fraternidad escolar. Como profesor, el señor Barreda, con la exposición del método científico elevado al rango de la filosofía, da en esta materia la única enseñanza compatible con la enseñanza de la Constitución de 1857 (*La Libertad*, febrero 21 de 1878).

La Patria (febrero 10 de 1878), en cambio, informaba de injusticias cometidas en la EP. Se había despojado de sus becas a varios estudiantes por no haber podido sustentar exámenes de algunas materias secundarias, mientras que a otros con igual culpa y con circunstancias agravantes, se les había dejado gozar de tal beneficio. El diario tacha tal proceder de despótico y arbitrario por distribuir desigualmente las prescripciones idénticas para

[3] Se trata de las Escuelas de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería y Artes y Oficios.

todos según la ley. *La Patria* añade, líneas más adelante, una serie de ataques al plantel: se hace a los estudiantes enciclopedistas, se les recusan certificados de establecimientos foráneos, se les obliga a abrevar su sed con las aguas de las ciencias de determinadas fuentes, se les cerca por todas partes de escollos, y ahora se les quiere arrebatar el pan de la civilización que el Estado les proporciona.

Con el año 1879, etapa de intensa actividad política por las próximas elecciones, la EP disfrutó de cierta calma. La cátedra de historia de la filosofía se impartiría en la preparatoria y estaría a cargo de Ignacio M. Altamirano (*La Libertad*, febrero 18 de 1879). En junio de 1880 el plantel sufrió una sensible pérdida: murió Ignacio Ramírez, célebre maestro de la EP.

En 1877 cuando Barreda dejaba la Preparatoria, el país había sufrido la última revuelta con el *Plan de Tuxtepec* y la caída de Lerdo, e iba a iniciar un periodo importante en su azarosa existencia. Si el *Informe* anterior de Barreda (1873) era conciso, el tercer y último *Informe* (diciembre 1o. de 1877) fue lacónico. A diez años de fundada la escuela, se efectúa una evaluación de su funcionamiento con dos generaciones completas de egresados en su haber. El *Informe* se limita a reportar el número de alumnos inscritos y los exámenes, con su saldo de aprobados y reprobados. No especifica el número de egresados, sus áreas ni tampoco sus calificaciones. Como dice Escobar en el prólogo a las obras de Barreda (1978, p. 273), habla de la entrada del proceso de enseñanza, no de la salida. Tampoco compara los presupuestos. Barreda cubre cinco puntos: 1) importancia de la Escuela Preparatoria para difundir los conocimientos científicos y literarios entre la juventud; 2) estadísticas de 1869 a 1877; 3) asistencia media de alumnos; 4) los exámenes y 5) obras materiales.

El plantel es importante como medio de difusión de conocimientos científicos y literarios entre la juventud mexicana de la capital y los estados por el número de estudiantes y la suma de conocimientos, y había que añadir la excelencia de éstos, muy lejos todavía de los pases automáticos entre una secundaria escasamente cursada con notas aprobatorias del más bajo nivel y la preparatoria como vestíbulo a la profesión. La preparatoria de Barreda, heredera de la mejor tradición científica, no aceptaba la democracia del talento, en el sentido de que cualquiera podría seguir estudios. Creía que el talento para cursar estudios superiores se encuentra restringido a una minoría de la humanidad. El número de estudiantes (desde 1873) aumentó de 602 a 782, o sea, 180, casi el doble del grupo fundador 568. Las cifras para 1874 y 1875 fueron de 704 y 737, respectivamente. En relación con los exámenes, éstos fueron 1 104 en 1874; 1 178 en 1875 y 1 025 en 1876.

Los aprobados: 921 (1874); 1 022 (1875) y 921 (1876). Los reprobados: 183, 156 y 104 respectivamente para 1874, 1875 y 1876. Si se atiende al número de reprobados (del total de exámenes) se tiene: 17% en 1874; 13.25% en 1875 y 10.10% en 1876, y se observa su disminución, aunque la cifra para 1876 es menor, debido a la alteración del orden público por la caída de Lerdo. La asistencia media de alumnos a clase fue de 1 648 (1876), 1 491 (1875) y 1 377 (1874).

De nuevo, se advierte un incremento, índice de la convicción de los estudiantes sobre las ventajas de asistir a clase, aun cuando eran libres de no hacerlo, conservando el derecho al examen. El rigor de los exámenes, nunca desmentido y combinado con la imparcialidad, ha permitido que la razón objetiva sustituya al miedo de la sanción: perder el derecho al examen por inasistencia. Barreda señala la puntualidad creciente como prueba del orden del plantel, y los resultados de los externos comparados con los internos: 739 y 286 con 659 aprobados y 80 reprobados para los primeros; 262 y 24 para los segundos, o sea, 10.1% de reprobados entre los externos y 8% entre los internos, comprobación de la asistencia más esmerada y de la aplicación ejemplar de los internos. Los resultados de los exámenes del curso, cuya celebración se efectuaría en enero de 1878, aún no se tenían. En el renglón de mejoras materiales, se ha perforado un pozo artesiano para proveer de agua al establecimiento, elemento de primordial necesidad para el buen servicio y economía.

Dejamos para el periodo de Manuel González (1880-1884) la controversia acerca de la lógica en la Escuela Preparatoria. Ocurre en esos años, aunque se prolonga hasta fines de siglo, mezclada con ataques al positivismo doctrinal.

5. Una extraordinaria enciclopedia pedagógica de Pedro de Alcántara García (1842-1902)

Suceso por demás importante en el mundo de habla hispánica fue la publicación en Madrid de la magnífica enciclopedia de Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* (1879-1889). En siete volúmenes discurre el autor por todos los aspectos de la pedagogía. Reconoce con pesar el atraso de los países de habla española en los menesteres educativos, se duele de la falta en Madrid de una revista realmente pedagógica que proporcione ayuda a los maestros, y se propone la meritoria tarea no sólo de ofrecer a los profesores una obra completa de pedagogía con todas las cuestiones concernientes a ella examinadas a la luz

de las modernas teorías y arte de instruir y educar, sino que se esfuerza en impulsar los estudios pedagógicos en España. Alcántara García habla de psicofísica, psicología experimental (recientemente creada por Wundt (1832-1920) en 1879), antropología pedagógica, asignatura tan de moda más adelante e introducida en México por Rébsamen, y sobre psicología del niño. Castellanos (1905, p. 78) cita nominalmente a Alcántara García. Otros no tan cuidadosos o tan honrados aprovechan su obra sin mencionarla para nada como el doctor Luis E. Ruiz (Cfr. capítulo XVII). Es indudable el influjo de autor tan completo en la educación mexicana de la época.

La obra estudia los siguientes temas. El *primer volumen* trata de los conceptos y términos necesarios y de enseñanza y pedagogía. La importancia de ésta y las relaciones entre educación e instrucción. Sus clases. Sus promotores: los maestros. La educación popular es el tema del *segundo volumen* (1890) [sic] con los diversos aspectos de la primaria: clases, grados, instituciones añejas (bibliotecas, cajas de ahorros), las normales; su naturaleza, las instituciones auxiliares (bibliotecas, conferencias, periódicos profesionales). La asistencia escolar y la enseñanza obligatoria en diversos países desde la perspectiva del derecho y como derecho del niño y deber de los padres. Responde a las objeciones contra la educación obligatoria. Establece su indiscutible necesidad. Considera la gratuidad de la enseñanza como servicio público, y examina las objeciones de ser inmoral por eximir al padre de un deber sagrado, por desalentar al maestro y ser injusta y onerosa. La intervención del Estado recibe adecuada atención. Se habla de la creación de un ministerio, de un Consejo y de la supervisión. La educación de la mujer recibe especial tratamiento y se afirma el derecho de ésta a ser educada no sólo en los grados inferiores sino hasta la universidad.

El volumen tercero (1880) está preñado de doctrina novísima para aquella época: la antropología y la educación. Establece la necesidad de conocer al hombre para educarlo. Estudia las diversas tendencias. Inicia el estudio de la psicología infantil con alusiones a la obra de Hippolyte Taine (1828-1893), Darwin, Mill y otros. Propone un plan de antropología. La naturaleza humana, el destino humano y un compendio de anatomía, fisiología y psicología de los sentidos; de la locomoción, del espíritu y la conciencia, de la noología o tratado de la mente y del conocimiento; del sentir (la estética); del sentimiento, las pasiones y su clasificación. Del querer, sus formas, modos y de la libertad; del influjo de lo físico sobre lo psíquico y viceversa. De la individualidad humana con sus incontables diferencias, y para acentuar el toque de modernidad, un apéndice sobre el hombre social.

El volumen cuarto (1881) es la segunda parte de la antropología pedagógica con el estudio del niño y el desenvolvimiento del hombre; los tres periodos de la vida del niño; sus manifestaciones, en cada uno. Considera cada uno de los aspectos como la sensación, motricidad, afectividad, racionalidad, memoria, imaginación, conciencia, moralidad, voluntad y el lenguaje.

La educación física, tema del *quinto volumen* (1882) no desmerece de los anteriores. Trata de la necesidad del ejercicio; sus efectos físicos y fisiológicos, la gimnasia, su historia desde Grecia. Los juegos de los niños; los ejercicios físicos en las escuelas. La higiene; la salud como su objeto; el medio ambiente; la higiene de cada una de las funciones; la higiene escolar en todos sus aspectos. De las enfermedades más comunes en los niños; de la medicina en las escuelas; las excursiones y las colonias de vacaciones; su relación con la salud.

La educación intelectual constituye el *volumen sexto* (1886) con los métodos de enseñanza. Es el más grande de la serie (684 páginas) y de naturaleza exhaustiva. Después de una introducción sobre la educación intelectual, su importancia y relación con la cultura, previene el autor contra el intelectualismo como desequilibrio de los fines de la formación intelectual. La obra se divide en dos partes: de la cultura formal, base de la educación de la inteligencia, y la segunda, sobre metodología general (sección primera) y particular (sección segunda). En la primera subraya el autor la necesidad de conocer las leyes que presiden el desarrollo de la inteligencia y las que de ahí se derivan para la educación. La actividad: el ejercicio; la marcha gradual. Las desigualdades intelectuales.

La educación de los sentidos recibe una consideración cuidadosa. Desfilan por esas páginas Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Mme Pape Carpentier. Describe la intuición; la educación de cada sentido y las recomendaciones de estos educadores. El pensamiento es considerado en todos sus aspectos: atención, comparación, abstracción, generalización; el juicio, el raciocinio. Cómo cultivar las facultades intelectuales: la memoria, las mnemotecnias, la imaginación. La cultura formal por la escolaridad y su órgano: la enseñanza. Las condiciones de ésta en la primaria: debe ser educadora, adecuada, gradual, progresiva, cíclica, armónica, integral, enciclopédica, sinóptica, agradable y atractiva (en contra del refrán: ‘‘la letra con sangre entra’’), práctica y racional. La segunda parte no es menos rica que la primera. Describe la metodología en general, necesidad y utilidad del método; sus divisiones principales: didácticas y heurística. Los métodos de enseñanza. El maestro y el método. Los sistemas de enseñanza con relación al método (el autor no admite la existencia de métodos

particulares o especiales que considera aplicación del general). En la sección primera de esta parte se aborda el concepto de método.

Despeja la confusión reinante en el campo de la pedagogía respecto de los métodos de enseñanza. Trata de la inducción y deducción, análisis y síntesis. Unidad del método. Las formas de la enseñanza: expositiva e interrogativa; las cualidades de las preguntas: claras, correctas, sencillas, precisas, ordenadas y graduadas, no convencionales. Cualidades de las respuestas: precisas, completas, directas y claras. Los procedimientos con la intuición. El primero de todos. Las lecciones de cosas y su utilidad no sólo en párvulos sino en primaria y aun secundaria. La preparación de las lecciones. Los medios auxiliares: el libro; ventajas e inconvenientes; casos de su uso. Las colecciones de láminas, los museos, las proyecciones; el uso del microscopio. Los sistemas de enseñanza individual, simultáneo, mixto. Ventajas y desventajas. La unidad del método. Demostración de que las formas y procedimientos no son el método. Arte que requiere el método. Valor de cada clase de conocimientos: lengua, moral, derecho, economía política, historia, geografía, las ciencias, la antropología, el arte. La metodología aplicada se inicia con la enseñanza de la lengua. Los ejercicios que implica. La gramática. La lectura, la escritura, enseñanza de la moral, del derecho, de la economía política, la religión, la historia, la geografía, la aritmética y la geometría, las ciencias, la higiene, las actividades artísticas, el trabajo manual. Advertencias finales a la metodología aplicada.

El *último volumen* (1889) versa sobre los sentimientos y la educación moral. La primera parte –la educación de los sentimientos– considera las características de la sensibilidad anímica de los niños y sus falsas apariencias. Las dificultades de este aspecto de la educación. La necesidad de ejercer una acción estimulante y represiva a la vez. El sentimiento como modo de cultura. La educación por el afecto. Cómo se asocian los sentimientos, el placer y el dolor. La clasificación del sentimiento. El egoísmo y sus manifestaciones. La emulación y la rivalidad, la cólera, la timidez, el honor, el pudor, el sentimiento social de simpatía. Su alcance, sus manifestaciones y características fundamentales, sus exageraciones. Los sentimientos cívicos y el amor a la patria. La simpatía hacia los animales: direcciones particulares para el cultivo de los sentimientos superiores. La educación religiosa. Sus manifestaciones. La curiosidad. El sentimiento religioso. Papel de la escuela. Lo bello. Los sentimientos estéticos: cómo se cultiva en la escuela. La educación moral recibe en la segunda parte su tratamiento adecuado. Distinción entre educación moral y enseñanza moral. Las facultades morales. La herencia y su influjo en la moralidad. Los medios

generales de la educación moral: la disciplina, la obediencia, la sugestión y el ejemplo. Influjo del arte. El cultivo de la voluntad. Sus enfermedades, la abulia. El orden: los hábitos. El gobierno de sí mismo. La conciencia moral. La disciplina y la educación del carácter ocupan la última parte del volumen.

La comprensión de tantos temas tan diversos, la amplitud de conocimientos de tan diferentes disciplinas maravillan al lector del último tercio del siglo XX. Pedro de Alcántara García incluyó psicología educativa, psicología de la inteligencia y de la motivación, psicología infantil y didáctica general y especial en una sola obra. La educación mexicana de aquella época es deudora en gran manera de la obra de Alcántara. En aquellos momentos ofrecía éste lo mejor y más completo del pensamiento europeo (Castellanos, 1905, p. 55).

6. EL PARÉNTESIS PRESIDENCIAL DEL GENERAL MANUEL GONZÁLEZ (1880-1884)

Concluido su mandato, Díaz se retira a la vida, aparentemente, privada. El general Manuel González, su amigo y compadre, el salvador del *Plan de Tuxtepec*, ciñe la banda de presidente constitucional, y continúa en su gobierno las características del porfiriato. González dice:

> El nuevo gobernante tenía la facha de un conquistador español del siglo XVI, hasta llegó a decirse que era oriundo de España y no del Moquete, Tamaulipas, como él decía; era de molde señorial, valeroso, firme, franco, autoritario, patriota y lleno de concupiscencias y virtudes varoniles (1977, p. 201).

Fomentó el progreso, la conciliación y la paz. Cometió culpas parecidas a las de Díaz: aplicar la ley de fuga a los ladrones, hacer leva forzosa en desacato del Art. 5o. constitucional y los amparos, repetir la farsa electoral, gastar con despilfarro el tesoro de empresas mal proyectadas y permitir la acumulación de burócratas y favoritos del gobierno, rapiña escandalosa que ocasionó el proceso de González por peculado (octubre 30 de 1885-octubre 29 de 1888) y también el de su propio ministro de Hacienda, Miguel Peña (octubre 20 de 1885-diciembre 14 de 1894). Aunque Díaz es superior a González por las dotes de gobernantes y las virtudes hogareñas, éste lo aventaja en su lealtad de amigo a toda prueba, su serenidad y valor en el peligro, respeto a la libertad de prensa y a la vida de los políticos así como la rectificación de algunos errores de su gobierno (Bravo Ugarte, 1962, pp. 365-378).

Mérito del presidente González fue haber proseguido la construcción de las líneas férreas, medio esencial para la misma unificación del país, el fomento de la inmigración extranjera, portadora del capital necesario para el desenvolvimiento del trabajo. Así llegaron al país colonias canarias, cubanas, italianas y mormonas. A partir de 1881 varios inversionistas norteamericanos obtuvieron concesiones para construir cinco sistemas ferrocarrileros y otros para explotar las minas de Cananea y Chihuahua. Se fundaron también varios bancos.

El presidente González nombró para la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública al licenciado Ezequiel Montes (1820-1883). Huérfano de padre desde los siete años, se matricula en 1838 en San Ildefonso donde estudia filosofía y jurisprudencia hasta 1848. Se recibe de abogado en 1852. Sirve como oficial mayor del Ministerio de Relaciones Exteriores (1855) en el gobierno de Juan Alvarez. Comonfort, sucesor de Alvarez, nombra a Montes ministro de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública, puesto que ocupa hasta diciembre 9 de 1856. En abril del año siguiente es nombrado ministro plenipontenciario ante el Vaticano. Con la caída de Comonfort, Montes presenta su renuncia, y debe esperar dos años para que Juárez se la acepte (1859). Vuelve a la diplomacia en 1861, después de un breve intervalo como diputado. Poco antes de la caída del Imperio (1866), se le destierra a Francia. Al regresar a México se le nombra (1868) magistrado de la Suprema Corte de Justicia. Durante la primera mitad de la presidencia de González, se ocupa de nuevo en cuestiones educativas (diciembre 1o. de 1880-abril 30 de 1882). Fuera de dos años (1852-1854) de docencia en San Ildefonso, no tuvo contacto inmediato con la educación. Diplomático y brillante orador parlamentario, no dejó huella importante en su gestión educativa (Bonilla, 1873).

El ministro Montes tomó la difícil decisión de cambiar el texto de lógica, disciplina de crucial importancia en el plan de estudios de la EP.

Para entender el problema en su complejidad, es menester remontarnos más arriba. Se recordará que, según el acta de la reunión de profesores de la EP (agosto 20 de 1870), Barreda era profesor de lógica, y explicaba el texto de J. Stuart Mill, *Sistema de lógica razonada e inductiva* (Londres, 1843). Mill gozaba de gran prestigio por sus célebres cánones acerca de la inducción, como se ha dicho anteriormente (Cfr. capítulo I). Desechaba al mismo tiempo la deducción por reducirse a ideas nebulosas, y así, él destruía la validez de los primeros principios de toda ciencia y de toda filosofía. Barreda había sorteado muchas tempestades suscitadas por los liberales radicales y algunos conservadores contra la EP. Al iniciarse el periodo de

Díaz, según está dicho, la Escuela Preparatoria siguió siendo el venero de la cultura para la juventud de la época, a pesar de que Ramírez modificó los planes de estudio de jurisprudencia, arquitectura e ingeniería, así como suprimió el internado en las escuelas profesionales de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería y Artes y Oficios,[4] supresión compensada con becas a los afectados, promesa ésta nunca cumplida por las condiciones económicas del gobierno. Tales determinaciones alarmaron a Barreda. Así llegó al tercer informe de diciembre 1o. de 1877. Lemoine dice a este propósito:

> Este admirable escrito, en el que Barreda aúna la satisfacción que le produce el progreso de su escuela con el dolor que lacera su alma ante los injustos ataques que cierto tipo de prensa lanza periódicamente contra el plantel, oculta a la vez una pena íntima, que por lo mismo no podía exteriorizar en un documento oficial: el saberse incomprendido por el gobierno, el sospechar que quería arrancársele de una institución a la cual él había dado vida y que, paralelamente, se había vuelto consustancial de la suya; el intuir, en fin, que se fraguaba su "honroso" retiro (1970, p. 21).

Barreda era, para 1877, un prestigio nacional como médico, educador y fundador de la Preparatoria, y personaje muy popular entre los jóvenes por su influjo moral edificado durante los gobiernos de Juárez y Lerdo. Por desgracia, Díaz, consciente de los antecedentes de Barreda, se dedicó, al decir de Lemoine (1970, p. 121), a molestarlo con pequeñas provocaciones mediante Ramírez y Tagle, con el propósito evidente de orillarlo a renunciar. En vista de que Barreda no sometía su renuncia, Díaz optó por un medio más radical. Para principios de 1878 aparecía la noticia:

> [...] el gobierno destinaba a don Gabino como ministro en Berlín, por lo que el 28 de febrero de 1878 se le concedía licencia, por tiempo indefinido, para dejar su cátedra de lógica y la dirección del plantel (Lemoine, 1970, p. 122).

Su salida, sin embargo, se demoró con el fin de permitirle arreglar asuntos académicos y administrativos, y en marzo 15 entregó la dirección a Alfonso Herrera y la cátedra de lógica a su mejor alumno, Porfirio Parra (AH UNAM, Sección Preparatoria, t. 95, p. 6). En enero de ese mismo año, empezó a circular la noticia (enero 16 de 1878) de que el texto de Mill sería sustituido por la *Lógica* de Alexander Bain, publicada en Londres (1875).

[4] Enero 24 de 1877 (Cfr. capítulo XI, 5).

El cambio de texto de lógica suscitó una verdadera tempestad, tópico del siguiente inciso.

7 . La controversia del texto de lógica



La EP llevaba ya 13 años de fundada (1867-1880). Casi tres generaciones habían pasado por sus aulas, y la animosidad entre liberales y positivistas aún no se había extinguido. Prueba de ella es la célebre controversia de los textos de lógica, chispa de discordia desde la creación de la Preparatoria hasta principios del siglo XX. Y no era gratuita la querella acerca de la lógica. En ésta se encerraban, como la semilla contiene la planta entera, los principios de doctrinas tan divergentes como el positivismo, que confinaba el conocimiento dentro de los límites del fenómeno, y el realismo, con su admisión de una mente humana capaz de alzarse más allá de las fron- teras del mundo sensible. Era el dilema entre admitir un solo tipo de conocimiento (el material) o dos, uno de los cuales trasciende los velos de la materia. La querella fue enconándose, porque combinaba elementos de índole política y religiosa. Además, los conservadores apoyaron a los liberales. La polémica se avivó, pues el rumor del cambio del texto de lógica circuló en alas de las posiciones académicas, políticas y religiosas, entre diversos grupos de la sociedad.

Se recordará que el primer texto usado en la cátedra de lógica (1870) había sido el de John Stuart Mill, *A System of logic ratiocinative and inductive*,[5] (1843). Mill publicó su obra en contra de Whateley (1787-1863) quien consideraba la deducción silogística como norma de toda inferencia, y se negaba a reconocer que la lógica de la inducción pudiera adoptar una forma científica análoga al silogismo. Mill define la lógica como ‘‘la ciencia que trata de las operaciones del entendimiento humano en la búsqueda de la verdad’’. Le preocupaba construir una lógica de las ciencias morales, e hizo suyo el programa de Hume del empleo del método experimental para desarrollar una ciencia de la naturaleza humana.

Mill habla de la ‘‘mala generalización *a posteriori* o empirismo’’ y tacha la inducción por enumeración simple como un ‘‘modo basto y chapucero de generalización’’. Sin embargo, afirma que todo conocimiento proviene de la experiencia. Reconoce la intuición como fuente de conocimiento, e identifica aquélla con la conciencia o percepción inmediata de sensaciones y sentimientos. Mill no reconoce conocimiento directo de las cosas externas a nuestro entendimiento. El sistema de lógica va precisamente a demostrar

[5] *Un sistema de lógica razonada e inductiva*.

lo contrario: todo conocimiento se deriva de la experiencia, y todas las cualidades morales e intelectuales provienen de la orientación dada a las asociaciones.

La obra consta de dos volúmenes con 1 120 páginas. El primer volumen se divide en tres libros: el *primero,* de los nombres, la definición. El *segundo,* del raciocinio o inferencias (las propiamente tales y las que no lo son), el silogismo, su fundación y valor lógico, las tendencias del razonamiento y las ciencias deductivas, la demostración y las ciencias necesarias, las opiniones de Whewell y Hamilton. El *tercero* acomete la inducción, el estudio de la gran aportación de Mill a las ciencias: inducciones propiamente tales y otras que no lo son, las leyes de la naturaleza, la observación y el experimento, sus aspectos y límites. Los cuatro métodos de pesquisa experimental, las concordancias, las diferencias, residuos y variaciones concomitantes con ejemplos de cada uno. De la pluralidad de las causas. Del método deductivo. Explicación de las leyes de la naturaleza y ejemplos de aquélla.

El segundo volumen continúa con el libro *tercero* de la inducción, límites de la explicación de las leyes de la naturaleza, las hipótesis. Su necesidad, los efectos progresivos, las leyes empíricas, el azar y cómo se elimina, cálculo de las probabilidades con la fórmula de Pierre Simon Laplace (1749-1827). De la analogía, evidencia de la ley de causalidad universal, de las uniformidades de coexistencia no dependientes de la causalidad, de las generalizaciones de las otras leyes de la naturaleza, los factores de la increencia. El *cuarto,* la observación y descripción, la formación de conceptos, el nombrar cosas, los requisitos de un lenguaje filosófico, la clasificación. El *quinto,* de las falacias y sus clases y el *sexto* de la lógica de las ciencias morales. Estas saldrán de su postración cuando se les apliquen debidamente los métodos de las ciencias físicas. De la libertad y necesidad. La etología o ciencia de la formación del carácter. Los fenómenos sociales y su sujeción a la ciencia. Aplicación de otros métodos experimentales a la ciencia social, arte de la moralidad y sus principios.

El texto de Mill era un tratado extenso y profundo, impropio para preparatorianos de 16 o 17 años. Ofrecía la ventaja de su posición empirista con la negación del valor del silogismo. Por tanto, se acomodaba espléndidamente a la orientación de Barreda.

La Libertad anunciaba en enero 16 de 1878 la adopción de la *Logic, deductive and inductive*[6] (1870) de Alexander Bain (1818-1903), profesor de la asignatura de 1860 a 1880 en la Universidad de Aberdeen. Considerado

[6] *Lógica deductiva e inductiva.*

como discípulo de Mill, éste indica que el joven Bain nunca necesitó de sus predecesores (Copleston, 1979, *8,* pp. 100-104). Bain pertenece a la estructura general de la psicología asociacionista, si bien los títulos de sus otras obras *The senses and the intellect*[7] (1855) y *The emotions and the will*[8] (1859) muestran que sus estudios incursionan el amplio campo de los aspectos emotivos y volitivos de la naturaleza humana.

La *Lógica* de Bain es un tratado completo de lógica formal e inductiva dividido en dos volúmenes con un total de 1 043 páginas. Un capítulo preliminar trata, con la exposición de las doctrinas psicológicas que ejercen algún influjo en la lógica, la naturaleza del conocimiento en general, los primeros principios de la lógica: identidad, contradicción, exclusión del medio; naturaleza y clasificación de los conocimientos, definición de lógica arte y ciencia del razonamiento. Sus divisiones: el libro *primero* trata de las palabras, ideas y proposiciones (inferencias). El *segundo,* de la deducción: el silogismo, axiomas, ejemplos, las adiciones de Hamilton, el papel y el valor del silogismo (aquí repite la teoría de Mill: el silogismo es inferencia de lo particular a lo particular). Cierran el volumen unos apéndices con la clasificación de las ciencias según distintos autores; los límites del dominio de la lógica; la enumeración de las cosas, y los postulados universales (toda demostración descansa sobre algo que no puede demostrarse) y los sofismas.

El segundo volumen está dedicado a la inducción; el libro *tercero,* su fundamento (la uniformidad de la naturaleza), la ley de la causalidad, los métodos experimentales propuestos por Mill (concordancia, diferencias, los residuos y variaciones concomitantes), el azar, leyes empíricas, hipótesis y analogías; las definiciones. El *cuarto,* de los nombres generales, su clasificación. El *quinto,* la lógica de las ciencias: matemáticas, física, química, biología y psicología. El libro *sexto* trata de las ciencias de clasificación: mineralogía, botánica y zoología; la lógica de las ciencias prácticas: política, medicina. Los sofismas ocupan el libro *séptimo*.

La *Lógica* de Bain, además de las características y orientación de la de Mill, ostentaba una importante ventaja: trataba de la lógica de cada una de las ciencias, espina dorsal del currículo de la EP.

La *Lógica* de Bain tuvo una corta vida en la EP. En 1880 (octubre 2) se la sustituía por la de Guillaume Tiberghien (1819-1901), *Logique, la science de la connaissance,*[9] Bruxelles (1864-1865). El autor, profesor de la

[7] *Los sentidos y el entendimiento*.
[8] *Las emociones y la voluntad*.
[9] *Lógica, la ciencia del conocimiento*.

Universidad de Bruselas, era propagador del krausismo y él mismo profesaba un humanismo espiritualista. Su obra, dividida en dos volúmenes, abarca 965 páginas. Dedica el primer volumen a una teoría general del conocimiento, su origen, leyes y legitimidad. Tiberghien afirma que la lógica (1864) y su obra, *La science de l'ame dans les limites de l'observation*[10] (1862) forman un todo, y que la lógica es a la psicología como la fisiología a la anatomía.

Una amplia introducción abre la obra con la noción de lógica (habla del conocimiento, la verdad y la certeza), y afirma que es ciencia no arte, aunque reconoce dos lógicas: una teórica, otra práctica. En seguida estudia las relaciones de lógica, su utilidad y su división. El libro *primero* trata de la noción del conocimiento (se distingue del pensamiento) y estudio: sujeto (el espíritu), objeto (todo lo inteligible inmanente y trascendente) y las relaciones entre sujeto y objeto: verdad y error. La certeza y la duda son determinantes de la verdad. Los tipos del conocimiento, las operaciones: noción, juicio y raciocinio. El *segundo* se refiere a los orígenes del conocimiento: sensible, abstracto, racional. El *tercero* propone sus leyes subjetivas: intuición y deducción, análisis y síntesis; las objetivas por el empleo de categorías; leyes del ser: tesis, antítesis y síntesis. La legitimidad del conocimiento inmanente y trascendente. ¿Cómo se legitima? El principio de la ciencia de Dios (!). Conclusión con una consideración de los atributos de Dios.

El volumen segundo consta de una introducción y tres libros. Esta toca la noción y división del *Organon* de Aristóteles, la lógica formal, la real y la teoría de la ciencia. El *primer* libro se refiere a la lógica formal y trata de las palabras, la noción; el juicio y el raciocinio con el silogismo y sus clases; el razonamiento inductivo. El *segundo* trata de la lógica real cuyo fin son la verdad y la certeza. Estudia ambas, considera en qué consisten, cuáles son las fuentes de certeza: conciencia, sentidos, testimonio, el objeto, el error y la duda. La teoría de la ciencia ocupa el libro *tercero* con las formas científicas del conocimiento: definición, división, demostración, paralogismos; el sistema, forma orgánica de la ciencia considerada como un conjunto. Sus condiciones. El sistema general del conocimiento. El método, nociones límites, fundamento y división: análisis y síntesis; tesis, antítesis y síntesis. El análisis con la observación, sus leyes, la experimentación y la generalización. La dialéctica. La síntesis que completa el análisis. Su valor objetivo. Ventajas. Reglas de deducción. Finalmente, se trata de la construcción, combinación del análisis y síntesis y la necesidad

[10] *La ciencia del alma en los límites de la observación.*

de su unión en la ciencia. Ejemplos de construcción científica. Las reglas: comparación, aplicación, verificación. La obra termina con la solución de las objeciones dirigidas contra las ciencias.

La obra de Tiberghien se apartaba ciertamente de la orientación del currículo de la EP. Reconocía la posibilidad de la metafísica (para satisfacción de los viejos liberales y de los conservadores), e insinuaba temas de la epistemología de nuestros días con el estudio de la legitimidad del conocimiento y las fuentes del mismo. De allí el escándalo producido en las huestes positivistas.

Una breve información de fecha octubre 2 de 1880 anunciaba que Montes, ministro de Justicia e Instrucción Pública, había ordenado que se cambiase el texto de lógica de Bain por el de Tiberghien:

> [...] Sabemos hoy que ha resuelto el ministro que la junta de profesores sea la que decida, conforme a la ley, cosa que ya hizo un mes ha, aprobando el libro de Bain para ese efecto. De modo que sería inútil una nueva junta para ese efecto. Ayer dijimos que había dispuesto sustituir el sistema de Bain con la lógica de Tiberghien y añadimos: Hoy Tiberghien, mañana Balmes (*La República,* octubre 2 de 1880).

La mecha de la disputa estaba encendida.

Una muestra de 34 artículos periodísticos, 18 de *La República* y 16 de *La Libertad*, suficientemente representativa, alineados según las distintas tendencias, sirve de base para las siguientes líneas. En octubre 8 de 1880 salen a la palestra con sendos artículos *La Libertad* y *La República,* y desde ese instante, hasta 1901.[11] recurrirá en la prensa, como pegajoso sonsonete, el tópico de la lógica.

La República defiende el derecho del ministro de cambiar el texto de lógica, por el irrefragable principio de quien puede lo más puede lo menos. Ahora bien, si el Ejecutivo ha promulgado la ley, tiene el derecho de derogarla. No, tercia *La Libertad*. El ministro carece de autoridad para cambiar la ley, porque ni la ley ni el sentido común se lo permiten. La primera sólo le autoriza a desaprobar un texto propuesto por la junta de profesores. En ese caso, la junta propondría otro texto. Mas el ministro no puede imponer sus opiniones y obligar a los estudiantes a ser positivistas o krausistas. El sentido común tampoco se lo autoriza. ¿Acaso el ministro sabe más que los profesores? Tal parece que *La Libertad* no ha escuchado

[11] Nótese que no se dan las fechas exactas de la publicación de los artículos. En realidad la discusión sobre el texto de lógica abarcó de 1880 a 1901.

el argumento perentorio, jurídicamente hablando, de *La República* acerca de la facultad del ministro.

La Libertad contesta, y se refiere al argumento del sentido común. Valdría aquél, si todos los profesores fuesen expertos en lógica, mas como no lo son, el argumento cae por su propio peso. Por otra parte, *La Libertad* propone su caso ante la historia: afirma que *La República* está envuelta en nubes metafísicas, velo tan espeso que le impide que se filtren los rayos luminosos del positivismo. Además, añade con gran aplomo que *La República* no ha refutado ninguno de los asertos básicos de Comte. En seguida, *La Libertad* arremete contra el adversario con una serie de estocadas: Comte deja a un lado la religión (teología) y la metafísica. El sólo trata de lo real y usa la observación. Propone un método universal, y éste vale tanto para las ciencias inferiores (física, química) como para las superiores. *La Libertad* no explica de dónde se sigue que si el método es bueno en un caso valga en el otro también. *La Libertad* acumula al mismo tiempo una serie de consecuencias para apoyar sus argumentos básicos: la filosofía de Comte ha triunfado. No es inmoral ni corruptora; no ha hecho apática a la juventud; ha promovido el progreso. En cambio, todos los tomos de la metafísica no han servido para encender un foco. Comte no es un cualquiera. Por último, el diario apela a la naturaleza de la lógica como disciplina. El curso de la EP no es de historia de la lógica. Por tanto, ¿por qué dar nociones de historia de otros sistemas? Además, el curso de lógica no constituye toda la filosofía positivista. Esta incluye también la moral, y excluye únicamente la metafísica. Ya para concluir, el autor del artículo reconviene *a La República* por citar la frase de Tiberghien: ‘‘es preciso oponer la lógica de la razón a la lógica de los sentidos’’, comenta que no puede haber lógica de los sentidos, y acusa a *La República* de sentir odio, sin mencionar el objeto del mismo, refiriéndose obviamente al positivismo.

La República inicia su intervención aclarando que la observación es tan antigua como Aristóteles, y el estado de la cuestión no es si *La República* no admite la observación, si no si ésta es el único medio de conocimiento o no. Pregunta *La República:* ¿Y las matemáticas sobre las cuales se sustenta la solidez de los edificios? No usan precisamente la observación sino que son eminentemente deductivas. ¿Y la moral? El positivismo identifica la observación externa con *todo* el método, cuando no lo es, ni puede serlo. ¿Puede la sola observación externa explicar una lágrima? ¡Evidentemente que no! Menciona asimismo *La República* que el positivismo lógicamente es relativista, y debe negar la libertad, un absoluto, como niega otros, Dios, la patria, el alma. Añade también que el derecho a pensar es anterior a

cualquier ley y, por tanto, el positivismo jurídico cae derribado. Tacha al positivismo de dictatorial –suprime la libertad de enseñanza, como ha sucedido desde hace 12 años. Llega a decir que si se acepta el positivismo no hay garantías para el porvenir de México libre. Porque si estamos discutiendo sobre doctrinas filosóficas, se debe precisamente a la libertad, blanco del ataque del positivismo. No se crea que Comte ha triunfado. Más bien las ciencias naturales han progresado al margen de Comte, victoria que no se le puede atribuir. Su ley de los tres estados ha sido refutada, incluso por el propio Mill que la ataca. Por otra parte, Comte desprecia el helenismo y simpatiza con la teocracia y con la dictadura. No se detiene en refutar su relativismo. Ya se ha concedido que la lógica no es toda la filosofía; pero es su parte determinante, porque al proponer los modos del conocimiento, una de dos: o aprisiona éste dentro de los linderos de lo sensible, o le permite volar más allá de las fronteras de la materia. Además, el positivismo es incapaz de explicar la vida anímica del hombre y la estética, la ciencia de la belleza. *La República* concluye la presentación de su caso con el lamento de que se hubiese suprimido la filosofía de la EP (Díaz de Ovando, 1972, *2*, pp. 217-219; 279-320).

Como se verá por todos estos argumentos, cada una de las partes se escuda detrás del humo de las exageraciones. Se menudea el ridículo, más del lado de *La Libertad* que de *La República*, y frecuentemente aquélla arguye fuera de la cuestión. A menudo se concluye de rebote más allá de las premisas, como cuando se afirma, sin probarlo, que la lógica de Tiberghien llevará a los estudiantes a la nebulosa del krausismo.

Tal vez otros positivistas más expertos que el articulista de *La Libertad*, Jorge Hammeken Mexía, hubiesen defendido su posición con mayor acierto. Los argumentos básicos de *La república* quedaron sin respuesta.

La decisión gubernamental no se hizo esperar, y en noviembre 14 (*Diario Oficial*, noviembre 19 de 1880), el ministro Mariscal dirigió al C. vicepresidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública un escrito claro y terminante a propósito del asunto de la lógica de Tiberghien, el positivismo y la posición del gobierno. Después de una prolija explicación acerca de la facultad del presidente para cambiar los textos (se invoca el caso de los cursos de lenguas en las cuales ya lo hizo), y de por qué él procede a mencionar las razones, base de su decisión, el ministro entra en materia. Concede la razón a los diputados, al llamar el texto de Bain contrario al de Tiberghien, y explica el porqué: Bain es partidario del positivismo, uno de cuyos principios es declarar que no puede haber certidumbre alguna respecto de las cuestiones del orden moral, la existencia de Dios, la del

alma, etc. Tiberghien, por el contrario, admite tales cuestiones. El ministro en seguida plantea el estado de la cuestión:

> ¿Cuál de los dos sistemas de filosofía o lógica se aviene mejor con el principio de libertad de conciencia que la nación ha proclamado y que sus gobernantes están obligados a respetar, pues que se haya consignado en la Constitución de la república? ¿Cuál de los dos sistemas debe preferirse en la enseñanza que dice el Estado; el que, estableciendo un escepticismo absoluto en lo que sirve de fundamento a toda especie de religiones las hace imposibles a todas igualmente, imposibilitando la educación religiosa que los padres de familia tienen el derecho de dar a sus hijos en el hogar doméstico; o el que, fundándose en un deísmo racional, no favorece ninguna secta determinada, pero sí deja en libertad y despreocupado al estudiante para aceptar la creencia religiosa que sus padres quieran imbuirle o que él mismo pueda formarse en lo futuro? (Mariscal, 1880, pp. 2-3).

Y añade: ‘‘Plantear así la cuestión me parece que es resolverla, y para el gobierno no puede plantearse de otro modo’’. No se detiene en discutir si el positivismo de Comte es el sistema filosófico más apto para el progreso de todas las ciencias o sólo de las naturales, tarea que no es de la incumbencia del gobierno. En cambio, sí le atañen los ataques a los derechos de los padres de familia y la falta de respeto de todo lo que contraviene el dominio del hogar o la conciencia. Y comenta el ministro:

> Si la enseñanza es libre, y por lo mismo se puede proclamar en público y difundir con entera libertad toda opinión o doctrina, el gobierno no es libre para enseñar en sus escuelas lo que ataque las creencias religiosas de un número grande o pequeño de ciudadanos; antes bien, debe guardar iguales miramientos a todos los cultos y una perfecta neutralidad respecto de ellos (Mariscal, 1880, p. 3).

Concluye que se sustituye el libro de Bain por el de Tiberghien, al parecer, menos hostil a las creencias dominantes en religión y filosofía. Sin embargo, como persiste la alarma y ha faltado mesura en algunos de los partidarios del positivismo, la opinión general se ha sublevado contra la nueva secta, y le ha atribuido, con evidente exageración, cuantos suicidios, duelos, actos de insubordinación, vicios y libertinaje se deploran en los jóvenes.

Consecuencia de esta situación es que muchos padres no envían a sus hijos a la EP y que las escuelas católicas aumentan en número. Señala también que se aprueba la lógica de Tiberghien en la versión castellana de

José María Castillo Velasco, quien ha suprimido o modificado los pasajes más o menos objetables por parecer opuestos a determinadas religiones. Y concluye el ministro con la súplica de que la junta le comunique su parecer antes de llegar a una resolución definitiva.

La Junta Directiva respondió que el dictamen de la comisión, nombrada para el efecto, no entra en la cuestión relativa a la conveniencia de suprimir el sistema positivista de la enseñanza oficial. Responde que tal asunto ya fue resuelto por el Ministerio. Se refiere la Junta a la unánime aprobación del dictamen, aplaudido por todos, porque viene a satisfacer una exigencia popular y a acallar la justa alarma de los padres de familia, sea por las funestas consecuencias de los principios filosóficos del positivismo, exagerados o mal comprendidos, sea por los amargos consectarios señalados por la Comisión. La Junta recuerda atinadamente el principio establecido por la Constitución Federal de la libertad de enseñanza y, en consecuencia –discurre sensatamente–, el Ministerio de Instrucción no pudo pretender ni ha pretendido, sin duda, excluir de toda enseñanza pública la filosofía positivista; pero respetando la libertad reconocida por el precepto constitucional no debe imponer tampoco un sistema exclusivista en la instrucción pública. Quedan pasajes oscuros, y es deber y tarea del profesor respectivo explicarlos con claridad. Previene, por último, contra las numerosas erratas de imprenta, factor que altera el sentido original del texto en partes importantes, y sugiere que se haga una edición a cargo del Estado, la cual sustituya sin nuevo costo la antigua.

La Junta, a su vez, aprobó las dos proposiciones de la comisión: 1) juzga conveniente la obra de Tiberghien, *Lógica, ciencia del conocimiento* para el curso del próximo año escolar y 2) pide al gobierno que se haga otra edición, previa esmerada corrección de la interior, y se dé sin costo a los que adquirieron la primera (*Diario Oficial*, noviembre 19 de 1880). De esta suerte, el texto de Tiberghien fue aprobado no definitivamente sino para el curso de 1881. De hecho ese año se retiró dicha obra, y Vigil hubo de impartir el curso de lógica sin texto alguno.

Curiosamente, los positivistas, mucho más activos que sus adversarios, se anotaron un triunfo, cuando en 1882 se adoptó la obra de Luis E. Ruiz, *Nociones de lógica*, inspirada en la de Bain y, en ciertos pasajes, reproducción literal de ésta sin dar crédito a su autor (Zea, 1978, pp. 384-385). La obra de Ruiz de 537 páginas, mitad escasa de las anteriores, ofrecía la ventaja de estar más acomodada a los adolescentes alumnos de la EP. Constaba de dos partes. La primera trataba de nociones muy elementales de psicología, noción del conocimiento y su origen. La segunda estudiaba



la deducción, las palabras, las proposiciones, su significado (se negaba como en las lógicas de Mill y Bain su valor), la inducción, sus características, sus métodos, el azar, el método deductivo; las leyes, la hipótesis, analogías, verosimilitud e inverosimilitud, la definición y el lenguaje. La clasificación y los sofismas. Dos apéndices sobre los silogismos concluyentes y la clasificación de las ciencias cerraban la obra. Esta se siguió usando, con los apuntes de Chávez desde 1897, hasta que fue reemplazada por la de Parra (1903), de la cual se hablará más adelante.

Esta victoria fue en verdad efímera, porque los enemigos del positivismo lograron que se señalase también la obra de Paul Janet (1823-1899) *Tratado elemental de filosofía para uso de los establecimientos de enseñanz*a.[12] El ulterior giro que describió la querella de la lógica –todavía prosiguió el hervor de aquélla hasta principios del siglo– se verá más adelante. Ahora es menester regresar a una época anterior a tal disputa.

El acuerdo de noviembre 19 de 1880 fue uno de los últimos actos oficiales de Mariscal. Al día siguiente, *El Monitor Republicano* decía:

> En estos últimos tiempos, y necesario es decirlo, cuando el señor Mariscal ha sido Ministro de Justicia, se han hecho algunas innovaciones en las escuelas nacionales, se han removido y nombrado catedráticos sin atender al requisito de la oposición que es la única garantía de aptitud que puede dar el que aspira al noble ejercicio del magisterio. El favoritismo ha estado matando las opiniones con gravísimo mal de la instrucción pública.

El *Diario Oficial* (enero 21 de 1881) hurga lo que hay de cierto en tales "apreciaciones" de *El Monitor Republicano*. Mariscal hizo pocos nombramientos. No removió a ninguno de los nombrados por Pérez de Tagle por considerarlos dignos de sus puestos. Designó a José M. Vigil redactor de *El Monitor Republicano,* para la cátedra de lógica de la EP y para la de pedagogía, al doctor Luis E. Ruiz, nombramientos saludados con aplauso por la prensa. Respecto de las oposiciones, debe comentarse que habiendo quedado sin efecto desde los gobiernos anteriores no había razón para culpar exclusivamente de esta omisión a Mariscal, como parecía hacerlo el redactor de *El Monitor Republicano*. Sólo se cubrían por oposición las plazas de adjuntos en la Escuela Nacional de Medicina.

En estos años la EP prosiguió sus actividades sin mayor sobresalto. El doctor Luis E. Ruiz inició clases de pedagogía (*La República,* enero 12 de

[12] En la bibliografía de las obras de Janet no aparece ningún libro con este título. El que más se le acerca es *Traité de philosophie* (1880) *(Tratado de filosofía)*. (Cfr. capítulo XII, 11.3).

1881), asignatura registrada en el plan de estudios desde 1868 para los deseosos de dedicarse a la enseñanza. En febrero 12 del siguiente año (1882) se anunciaba la entrada en la preparatoria de la primera mujer, Matilde Montoya, quien ‘‘posesionándose del hermoso papel de la mujer, ha roto con las peocupaciones, ha arrollado los obstáculos, ha acallado la maledicencia y ha tomado en su mano la gloriosa bandera de la ciencia’’ *(El Domingo*, febrero 12 de 1882). Los preparatorianos se mostraron respetuosos y atentos con su simpática condiscípula.

La Libertad (abril 29 de 1882) deplora que la EP dista mucho de ser el plantel de enseñanza científica y uniforme. Se ha mutilado el plan de estudios primitivo con la introducción del texto de Tiberghien. La clase de lógica carece de texto; el profesor, señor Vigil, es más literato que científico y se alude a su nombramiento: ‘‘el favor de un poderoso puede crear un diputado o un senador; pero es incapaz de improvisar un filósofo’’. Las matemáticas están mal organizadas. Se impugna el estudio simultáneo de la química y el cálculo.

En noviembre del siguiente año (1883) empezó a incubarse el disgusto por el asunto de la conversión de la deuda inglesa[13] que explotó en airada protesta estudiantil, mientras la Preparatoria entraba, según *La Libertad* (febrero 15 de 1884), en un periodo de paz y progreso. Las inscripciones aumentaban a 1 832, y aventajaban en número a las escuelas particulares, 1 038, al paso que el éxito en los exámenes era de un 89.5% de aprobados, y 10.5% de reprobados y los planteles particulares venían a la zaga con 80% de aprobados y 19.5% de suspendidos.

El nombramiento de Justo Sierra como director interino de la EP (en lugar de Alfonso Herrera) provocó una reacción desfavorable en Aurelio Horta. Sierra *(La Libertad*, agosto 24 de 1884) calmaba los temores de Horta con la manifestación de que era ‘‘ave de paso’’, no estaba autorizado a hacer innovaciones, sería ridículo intentarlas, y no podría corregir los males causados en la escuela por los estudios metafísicos. En cambio, prometía consolidar la disciplina y el respeto por las creencias religiosas.

Pronto la tempestad sacudió este ambiente bonancible. Los estudiantes (*El Monitor Republicano,* noviembre 27 de 1884) publicaron un duro ataque a Sierra por su postura durante el asunto de la deuda inglesa. La opinión pública, cuyos representantes más vocingleros eran los estudiantes, se oponía, al igual que un pequeño grupo de diputados independientes formado por Guillermo Prieto, Justino Fernández, Salvador Díaz Mirón y otros, a

[13] Véase Bazant, 1968, pp. 118-125, para el asunto de la deuda inglesa (Cfr. *infra,* capítulo XVll, 2). Sierra votó por el reconocimiento de ésta.

que se reconociese dicha deuda. En el artículo de *El Monitor Republicano* anunciaban su oposición a permitir que en las aulas figuraran personas sin dignidad y patriotismo. Como encontraban en Sierra ambas características, lo amenazaban con arrojarlo de su cátedra, en caso de que se resistiese a renunciar. El pueblo premió con su admiración y simpatía el esfuerzo y actividad de los estudiantes al suspenderse el arreglo de la deuda inglesa.

Comenzó el año 1885 y todavía resonaban los ecos del conflicto de la deuda inglesa. Ante una declaración del *Diario Oficial* (enero 23) en el sentido de que Sierra quedaba instalado ese día en la cátedra de historia y los estudiantes seguirían asistiendo a su clase como lo hacían anteriormente, éstos publicaron en *El Tiempo* (enero 27 de 1885) una declaración firmada por Francisco Díaz Lombardo, Ezequiel A. Chávez y Daniel García. Informaban que Sierra se había comprometido a renunciar, y si no se le aceptaba la renuncia, a no pararse al menos por la escuela con el fin de evitar desórdenes. Los estudiantes se habían obligado a guardar el orden; pero Sierra se presentó a clase, olvidando su promesa. Los estudiantes, por su parte, no suscitaron ningún desorden. La conducta de Sierra los lleva a hacer la reflexión de que el desprestigio de la autoridad es la base del desorden y que el señor Sierra ha perdido su prestigio.

El 24 de junio (1885) el gobierno de México reconocía la deuda exterior mexicana con Inglaterra. El malestar estalló de nuevo y se encarceló a periodistas y estudiantes por haber protestado contra la decisión gubernamental. *El Monitor Republicano* (julio 7 de 1885) informaba que no había publicado el documento de protesta estudiantil ‘‘que tanto escuece al presidente’’, por temor de que fuese confiscada esa edición del diario. Y concluía: ‘‘En este desgraciado país cuando sólo se tiene fuerza en el derecho, se está expuesto a cualquier tropelía’’.

8. Proyecto de ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal (abril 21 de 1881)

El Secretario Montes, testigo de tantos dimes y diretes acerca de la instrucción pública, preparó y presentó un prolijo proyecto de la misma en el Distrito Federal. La instrucción y la educación de la juventud han sido en todo tiempo uno de los objetos de preferente atención de los gobiernos, por considerar, con sobrada razón, que la suerte de la patria y su preponderancia futura dependen de la dirección impresa a las nuevas generaciones. La educación del país ha pasado por diversas épocas y desde el Imperio azteca ya había establecimientos educativos –los ‘‘Calmecas’’–, donde los

niños recibían educación religiosa, literaria y científica, proporcionada a las creencias y conocimientos de aquel pueblo extraordinario. En el periodo colonial, con la fundación de la universidad, la llegada de los jesuitas, ‘‘los educadores de mayor influencia en la enseñanza’’, y el auge de ésta con la creación de diversos colegios, seminarios, etc., la educación siguió cultivándose, si bien, examinados los métodos de aquella época a la luz de la actual, aparecerán ensombrecidos con graves defectos por el golpe de la expulsión de los jesuitas.

A principios del siglo XIX, floreció de nuevo la educación con la creación del Colegio de Minería, de Bellas Artes, etc. Consumada la independencia, se suceden los ensayos de organización de la educación de 1823, 1826, 1827, 1833 y 1843; la decadencia de los estudios por la guerra con los norteamericanos; los grandes problemas políticos de la década siguiente, cuyo desenlace provino de la promulgación de la Constitución del 57, impidieron que se prestase mucha atención al problema educativo. Al restablecerse la República Federal, se expidió la ley de 1861; luego, después de la caída del Imperio, la de 1867 y, por fin, la de mayo 15 de 1869.

El secretario de Justicia e Instrucción Pública reconocía desde entonces la conveniencia de efectuar reformas a partir de cuatro principios: *primero*, extender la educación primaria hasta donde lo permitieran los fondos destinados a ese objeto; *segundo*, conservar y ampliar las escuelas oficiales; *tercero*, reducir las preparatorias y profesionales que tuvieran carácter obligatorio a lo estrictamente necesario, y *cuarto*, aumentar las cátedras optativas sobre las ramas interesantes de las ciencias y las artes sin más limitación que la de los fondos disponibles. Se aludía a uno de los defectos del plan de estudios de preparatoria (1867): la excesiva aglomeración de materias con la extensión inusitada de la instrucción y pérdida simultánea de solidez y profundidad.

El proyecto de ley apunta otro inconveniente más grave cuyas consecuencias han suscitado legítima alarma en la sociedad. Por abultar más allá de la realidad los defectos de la antigua instrucción se incidió en otra exageración: suprimir los estudios filosóficos menospreciados por inútiles e indignos, por tanto, de aparecer en un plan de instrucción pública. Se redujo así la ciencia a la pura observación, se negaron los principios absolutos, fundamento de la moral, y se descartó la capacidad de la razón para prolongar el conocimiento más allá de la realidad sensible. Se cavó así un hondo abismo en la educación con desastrosas consecuencias ateístas y materialistas.

Sería erróneo suponer reducida la misión de los gobiernos a impartir una instrucción más o menos enciclopédica, si al mismo tiempo no se procuraba sembrar en los corazones de los jóvenes el germen de virtudes sólidas, base de la formación de miembros útiles a la familia y a la patria. Y se pregunta retóricamente cuál sería el porvenir de la nación cuya clase científica y profesional profesara ignorancia sistemática de la ciencia de la vida, y no admitiera otra norma de conducta que el interés y el egoísmo con todas sus tendencias mezquinas y disolventes.

Debe admitirse que, si bien el antiguo sistema universitario hacía perder un tiempo precioso en cuestiones inútiles con tanto ‘‘ergotizar’’, conviene recordar que de entre esos ‘‘ergotistas’’ ‘‘... discutidores profesionales, maestros en todas las artes de la lógica, las buenas y las malas, que deslumbraban al público demostrando las cosas más absurdas’’ (Ramos, 1976, pp. 151-152), salió la falange de patriotas creadores de un México independiente, a pesar del cortejo de dolores, incomodidades personales y aun la propia muerte que inevitablemente se buscaba. Tal heroísmo no nace de una instrucción por más completa que sea. Proviene de la adhesión inquebrantable a deberes ineludibles. Ahora bien, no puede esperarse la misma resolución de la conducta sólo por el éxito de las acciones humanas, a no ver diferencia alguna esencial entre el mal y el bien.

No se desconoce lo mucho bueno realizado hasta ahora, ni el papel indiscutible de las ciencias naturales en el progreso del país. Se alienta al gobierno y al pueblo para que sigan derramando a manos llenas la instrucción a las nuevas generaciones, procurando al mismo tiempo que ésta sea sólida y completa, sin divorcios entre la inteligencia y la voluntad y el corazón. Por último, el secretario responsabiliza a la Cámara de perfeccionar el proyecto. El Ejecutivo no pide en este caso autorización para introducir reformas sino meditación y discusión de las mismas. De esta suerte, se tendrá mayor acierto en las resoluciones que se dicten.

Al entrar a una revisión del proyecto de ley, sorprende no encontrar mayores cambios en el primer capítulo. El Art. 2o. suprime la limitación del número de escuelas sostenidas por la tesorería y de adultos. No se menciona la Compañía Lancasteriana. Se añaden en el Art 4o. nociones de derecho constitucional para niños y conocimiento práctico de las máquinas que facilitan las labores mujeriles. Las primarias de adultos suprimirán el canto. No se menciona la enseñanza de la Constitución Federal ni de la cronología e historia aplicadas a las artes. La instrucción primaria es gratuita y obligatoria en los términos del reglamento de la ley. Se omite la limitación de los pobres.

El capítulo segundo reserva algunas sorpresas. No aparecen ni el Observatorio Astronómico ni la Academia de Ciencias y Literatura y, en cambio, se menciona explícitamente la normal. El plan de estudios de la secundaria femenina (Art. 10o.) incluye nociones de física e historia natural, pedagogía y elementos de literatura. En seguida, y aquí sobrecoge el asombro, se afirma que la preparatoria se divide en cinco planes de estudio perfectamente delineados: *primero,* jurisprudencia, gramática española, raíces griegas y latín, griego (optativo), francés, inglés, elementos de aritmética, álgebra y geometría, física experimental, cronología, historia universal y especialmente de México; cosmografía y geografía física y política, especialmente de México; psicología (primera vez mencionada), gramática general; lógica, moral, retórica y literatura; *segundo,* medicina, cirugía y farmacia, incluyen en la preparatoria, además de las materias para los abogados, química general y elementos de historia natural; *tercero,* los de agricultura y veterinaria estudian trigonometría, cálculo infinitesimal, mecánica racional, lógica, ideología, gramática general (?), dibujo lineal, de figura y de paisaje; *cuarto,* los ingenieros estudian alemán y, como es de esperarse, reci- ben una sustanciosa ración de matemáticas con ambas trigonometrías, geometría analítica y descriptiva, cálculo infinitesimal, mecánica racional, física experimental, química general, elementos de historia natural, lógica, ideología y gramática general. Finalmente, *quinto,* los estudios preparatorios para Bellas Artes cursan italiano como lengua típica, aritmética, elementos de álgebra y geometría, elementos de historia natural, historia general y nacional, dibujo geométrico. Estudios comunes para los escultores, pintores y grabadores son: dibujo de la estampa, de ornato, del yeso, del natural, perspectiva teórico-práctica, órdenes clásicos de arquitectura, anatomía de las formas (menos para los arquitectos) con práctica en la natural y en el cadáver, historia general y particular de las bellas artes.

El plan global de 1869 con bachillerato único desaparece. Se atiende a las necesidades peculiares de cada bachillerato, y las materias se distribuyen con este criterio. Quizá lo más amenazador para los partidarios del plan de Barreda era que, al fragmentar así los cursos más difíciles de las matemáticas y las ciencias y suprimir la lógica en agricultura y veterinaria, ingeniería y bellas artes, el plan perdía la base misma de su método: la trabazón que ayudaba al estudiante a discurrir por las avenidas de la deducción (en las matemáticas) y de la inducción (en las ciencias naturales). Se introducía, grata sorpresa, la psicología, a 17 años escasos de la fundación del primer laboratorio de psicología experimental por Wundt (1879), a 22 de la publi-

cación del *Grundzüge der physiologischen Phychologie*[14] del mismo (1873-1874) y a 31 años de la *Psychologie als Wissenschaft*[15] de Herbart. Plotino Rhodakanaty –anarcosindicalista renombrado– creador de la "filosofía trascendental para la ilustración y moralización racional de las clases sociales", solicitó de Montes en 1881 que se estableciese una cátedra de psicología inspirada en Tiberghien, cuya lógica sustituiría a la de Bain. Alfonso Herrera, director de la EP, se opuso a esta solicitud por requerir la inclusión de la psicología en el currículo una reforma a la ley orgánica de 1867. Mencionó también que una materia más recargaría el ya pesado currículo y en caso de establecerse dicha cátedra debería estar a cargo del profesor de lógica. Rhodakanaty insistió en que la psicología era indispensable y de ninguna manera podría estar a cargo del profesor de lógica, pues exigía un estudio concienzudo y científico al modo de Tiberghien y a diferencia de los positivistas para quienes la psicología tenía una "importancia" análoga a la de la astrología. La cátedra de psicología en la EP se estableció en 1896, como se verá más adelante (Cfr. capítulo XVII, 2) (González Navarro, 1973, p. 618). Por su parte Raat (1975, pp. 33-34) asienta: "Finalmente, Rhodakanaty logró el establecimiento de la cátedra de psicología *que continuó hasta 1896*" [subrayado nuestro]. Como cita la fuente arriba aducida parece tratarse de un error en la traducción.

La Escuela de Artes y Oficios cuyo plan no había aparecido en 1867 ni 1868 sino hasta 1869, sufre la amputación de varias materias como la de dibujo lineal y de máquinas, economía e invenciones industriales, artes, cerámica, etc. Se añade, en cambio, la teneduría de libros.

La novedad más llamativa, después de la división del bachillerato, es el plan de la normal, ni siquiera mencionada en la ley de 1869. Se impartirán en aquélla las materias siguientes: gramática española y raíces griegas, primer curso de latín, francés, inglés, aritmética y álgebra, geometría y trigonometría con nociones de cálculo infinitesimal, física experimental, elementos de historia natural, cronología, historia universal y de México, psicología, lógica y moral, literatura, dibujo, métodos de enseñanza y teneduría de libros. Se prescriben, además, cursos especializados para los profesores de geología, zoología y botánica.



En el capítulo 3o. del mismo proyecto se introduce una curiosa distinción entre los profesores de niños y las profesoras de niñas. Se presupone que cada sexo enseñará a su homólogo. Los profesores de primaria de niños requieren haber aprobado su respectiva primaria, según lo señalado en el

[14] *Fundamentos de psicología fisiológica.*
[15] *La psicología como ciencia.*

Art. 4o., más los métodos de enseñanza. Para llegar a ser profesor de secundaria (preparatoria de varones), se necesita haber aprobado las materias enumeradas por el Art. 19o., es decir, las de la normal; en cambio, para los profesores de primaria de niñas se prescriben las materias del Art. 5o. y métodos de enseñanza, y para las profesoras de secundaria de niñas, simplemente la terminación de la secundaria de niñas, en la cual se incluyen métodos de enseñanza. Este es un paso adelante respecto de las academias de instrucción, creadas por el acuerdo de septiembre 15 de 1879. Sin embargo, todavía da en rostro la discriminación entre los sexos, réplica exacta de la existente en la sociedad.

Otras mejoras introducidas por el proyecto de Montes[16] se refieren a la Junta Directiva (capítulo 4, Art. 53o.): nombrar a uno de sus miembros para que presida y autorice las oposiciones a las cátedras de un propietario y un suplente para suplir en las faltas de aquél; el proyecto está fechado en abril 21 de 1881. Falta mencionar las escuelas de sordomudos y catecismo, etcétera.

En el mismo número del *Diario Oficial* (abril 23 de 1881) aparece un artículo intitulado La circular del Secretario de Justicia y la prensa de la capital, del siguiente tenor:

> El pensamiento del secretario de Justicia de pedir a la prensa su opinión acerca de su proyecto relativo a la instrucción pública ha sido perfectamente recibido por los periódicos de la capital que tenemos a la vista; todos ofrecen ocuparse del asunto trascendental que contiene el indicado proyecto, y aplauden la idea de conocer anticipadamente las opiniones de la prensa antes de que el Congreso se ocupe de discutir la iniciativa del ciudadano Secretario de Justicia.

El mismo volumen del *Diario Oficial* copia párrafos de *El Siglo XIX:*

> [...] lo que diremos desde ahora es que este negocio tiene un excelente principio. El secretario del ramo no ha omitido medio alguno para ver bien cuál es el estado que guarda la instrucción pública entre nosotros: no se ha contentado con observar la superficie de las cosas: ha ido a tocar las fuentes; ha hecho minuciosas comparaciones, y propone la adopción de medidas o reformas que se hallan de acuerdo con su conciencia... No pretende imponer conclusiones a nadie; quiere luz para fortalecerlas o modificarlas; quiere la luz de la prensa, de la opinión pública, de los miembros del Congreso; quiere la discusión que ilustra, y no la aprobación ciega de sus actos. Esta es una valiosa prenda de incuestionable buena fe.

[16] Sobre Montes, véase Quevedo y Zubieta, 1928, p. 94.

En esta misma época siguen las escaramuzas acerca de la libertad de enseñanza y cómo se compadece con ella la obligación de instruirse (Cfr. capítulo XIII, 11.1).

Parece que el proyecto de Montes nunca se turnó a las Cámaras para ser discutido, por chocar frontalmente sus ideas, demasiado conservadoras, con la tendencia liberal prevaleciente en el Congreso. Una investigación cuidadosa de las fuentes no arrojó ninguna luz en relación con la suerte de este proyecto.

9. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LIBERTAD Y OBLIGATORIEDAD VUELVEN A MENCIONARSE

A partir del año 1880, Sierra tuvo varias intervenciones en la Cámara de Diputados sobre sus ideales educativos, entre los cuales enarbolaba la necesidad de una instrucción cívica ‘‘para despertar y consolidar el sentimiento del santo amor a la patria’’ sobre la conveniencia de proporcionar una educación científica al indígena (1977, *8*, p. 190) en vez de la rudimentaria instrucción que pretendía dársele. En 1882 Sierra siguió bordando sobre el mismo tema como miembro de la comisión camaral ocupada en estudiar una reforma constitucional con miras a establecer la instrucción primaria obligatoria, y recalcaba la necesidad de contar con mayor número de hombres y ciudadanos capaces, preparados con una educación común y política y una instrucción primaria general, uniforme, gratuita y obligatoria (1977, *8*, p. 341). La Compañía Lancasteriana se agregó a la propuesta de Sierra.

Como coronamiento de la iniciativa del 30 de septiembre de 1881 presentada por Sierra, los firmantes Manuel Dublán (1830-1891), Emeterio de la Garza, G. Enríquez, Ignacio M. Altamirano, Félix Romero y Guillermo Prieto proponen una adición al Art. 109o. de la Constitución de 1857 que dice:

> Los estados adoptarán, para su régimen interior, la forma de gobierno republicano representativo popular [viene la adición] y la enseñanza primaria, laica, general, gratuita y obligatoria que deberán establecer dentro de dos años, a más tardar, para todos los habitantes *(Diario de los Debates,* 1882, *3,* p. 234).

Se debatieron, asimismo, los términos de la proposición –libertad y obligatoriedad– cuya armónica combinación no se encontraba. Se admitió que la enseñanza es libre, pero también el Estado lo es, y debe serlo, supuesta su más elevada representación de padre de familia para educar a sus

hijos y darles reglas de conducta, hacerles comprender sus derechos y deberes. Es decir, el hombre debe pertenecer al Estado desde su nacimiento hasta que se ha educado en la primaria porque él es responsable ante el mundo y la posteridad en los primeros pasos hacia la felicidad social. El decreto de enseñar y aprender no tiene en la nación más límites que los establecidos para la libertad de imprenta. El ejercicio de las profesiones es libre, aunque el Estado expide los títulos a quienes los solicitan y llenen los requisitos legales para el ejercicio de dichas profesiones. Riva Palacio reprochó a la comisión que su dictamen invadiera el texto expreso del Art. 3o. constitucional y que coartara el derecho a enseñar con las mismas limitaciones de la libertad de imprenta, es decir, el respeto a la moral, el respeto al derecho de terceros y el orden público. Y preguntaba: ¿Qué es la moral? ¿El romanticismo de Platón (427-347 a.C.), el idealismo aristotélico, el ascetismo de Santo Tomás de Aquino o la moral evolucionista de los positivistas? Con tales preguntas retóricas, Riva Palacio trataba de subrayar la relatividad del concepto de moral para señalar el riesgo del afán de reglamentar, más peligroso para la libertad que la tiranía misma.

Sierra, el hombre de mil recursos, pretendió zanjar la disputa sobre el concepto de moral, y distinguió diversas corrientes en el campo constitucional: la *francesa*, propensa a exaltar los preceptos a la categoría de axiomas sin cuidarse de conocer las necesidades del pueblo para el cual se legislaba, y señalaba a Riva Palacio como partidario de esa tendencia hacia la absoluta libertad de enseñanza que, lógicamente, llevaría hasta establecer cátedra para enseñar a delinquir. Sierra apuntaba que el espíritu *sajón* era distinto: no tanto piensa y discute la libertad sino la vive, y al enunciar cada libertad fija una limitación para hacerla efectiva. El orador propuso, por tanto, que el artículo se redactara en el sentido de que los límites de la libertad de enseñar fueran el respeto de la moral, la paz pública y la vida privada (González Navarro, 1973, p. 544). Para apoyar la proposición de la educación gratuita, obligatoria, laica e igual se invoca el ejemplo de naciones como Alemania, Francia y Norteamérica, donde la masa de la población es educada e instruida y, consiguientemente, cuenta con miembros útiles para todas las funciones públicas (*Diario de los Debates*, 1882, *3*, p. 234).

Se mencionaron algunas reservas de *Junius*[17] acerca de la posibilidad de realizar la obligatoriedad de la enseñanza: la falta de estadísticas, de comunicaciones, de policía y de un cierto grado de ilustración, sobre todo, entre los indios. Se sugirió que se le enseñaran al trabajador conocimientos

[17] Francisco Bulnes. Véase Iguíniz, 1913.

agrícolas a la hora de la siesta y al anochecer y se subrayó que el éxito del maestro en las zonas indígenas radicaba en su capacidad para repetir las hazañas de los misioneros: ser al mismo tiempo médico, veterinario, consejero acerca de la siembra y hábil en el arte de hilar y tejer, sueño difícil de convertirse en realidad, pero más práctico y menos peligroso que el socialista. Sierra replicó a las objeciones de *Junius* que era absurdo recomendar al Estado repartir pan. Su misión se limitaba a facilitar instrucción. Ella quebrantaría el círculo vicioso existente en el caso del indígena: para hacerlo progresar había que crearle necesidades y, para creárselas, se necesitaba hacerlo progresar. Sierra invocaba el pensamiento de Mill, conforme al cual, antes de establecer el sufragio universal, había que implantar la educación universal, y apelaba al ejemplo de Norteamérica. Se refería también (Altamirano) que más de 50 000 niños de la capital dejaban de recibir instrucción, y el remedio no era declarar obligatoria la enseñanza sino resolver el problema de que el municipio tenía la carga de atender a la instrucción, y no podía legislar sobre ella (González Navarro, 1973, p. 549).

10. El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882

Como resultado de la labor emprendida por los ministros Díaz Covarrubias y Pérez de Tagle en materia educativa, el Consejo Superior de Salubridad convocó en enero de 1882 a un Congreso Higiénico Pedagógico para estudiar y revisar los problemas teóricos y prácticos de la educación. El Congreso concluyó sus sesiones en julio de ese mismo año, las cuales muestran un creciente interés por la educación. Según Castellanos (1905, p. 56), el Congreso Higiénico Pedagógico cierra el periodo de la evolución escolar desde 1870, y representa los ideales de toda una generación de maestros, en busca de las doctrinas plenamente desarrolladas de los países europeos.

Los temas y sus conclusiones fueron los siguientes:

1) ¿Cuáles son las condiciones higiénicas indispensables de una casa destinada a escuela primaria? La comisión encargada de estudiarlas elaboró su dictamen en dos partes: prescripciones propias de una escuela modelo; y las relativas a escuelas ordinarias. De éstas se han entresacado las más importantes:

1.1 Las escuelas públicas no deben situarse en casas de vecindad.

1.2 Se preferirán casas con orientación de salones de sur o de este.

1.3 Toda escuela debe tener tantos salones de clases cuantas sean las sesiones principales en que se hubieren repartido los alumnos.

1.4 Las escuelas con estudiantes de diferentes edades separarán a los pequeños de los mayores.

1.5 Los salones no deberán alojar un número mayor de estudiantes que el aceptable con comodidad. La superficie recomendable para cada niño es de 1 m^2.

1.6 En las casas ocupadas por las escuelas se evitarán caños abiertos, mingitorios en el zaguán y depósito de basura e inmundicias.

2) ¿Cuál es el modelo de mobiliario escolar económico y al mismo tiempo apto para satisfacer las exigencias de la higiene?

3) ¿Qué condiciones deben reunir los libros y útiles de instrucción para evitar que se altere la salud de los niños?

4) ¿Cuál es el método de enseñanza que da mejor instrucción a los niños sin comprometer su salud?

5) ¿Cuál debe ser la distribución diaria de los trabajos escolares, conforme a las diferentes edades de los educandos y qué ejercicos deben practicarse para favorecer su desarrollo corporal?

6) ¿Qué precauciones deben tomarse en los planteles de instrucción primaria para evitar la transmisión de las enfermedades contagiosas entre los niños? (Castellanos, 1905, p. 61).

Las conclusiones de la 4a. Comisión son ambiciosas. Se dice que: 1) el método de enseñanza por adoptarse se propone cultivar todas las facultades físicas, intelectuales y morales en el orden de su aparición y por el ejercicio persistente pero no continuo; 2) los ejercicios deben practicarse en forma adecuada para cada grupo de facultades y según la forma de cada facultad; 3) las facultades se dividen en tres: las funciones vegetativas (sometidas al cuidado de la higiene); las locomotrices, a los juegos y preceptos de la gimnasia, y las sensoriales, a ejercicios rigurosamente objetivos, especiales para cada sentido, pero todas con la base de la comparación; 4) debe hacerse exclusivamente por el método objetivo; 5) aplicable a todas las ramas de la enseñanza primaria elemental en todas las escuelas; 6) después de emplear el método objetivo, débese adoptar el representativo (primero directo y luego indirecto) así como en los ramos de instrucción inaccesibles a éste; 7) se someterá al educando, hasta donde sea posible, al método llamado disciplina de las consecuencias, y se procurará que el educando contraiga el hábito de hacer el bien; 8) el educador no usará este régimen, siempre que las acciones de los niños puedan causarles consecuencias graves; 9) los premios se instituirán para la actividad de facultades especulativas; 10) se

recomienda el uso del consejo, cuando haya seguridad de que es racional y grato para el aconsejado y no contraríe ningún sentimiento fuerte (Castellanos, 1905, pp. 67-68).

La línea de la educación integral no se había extraviado. Seguía en pie la preocupación por el desarrollo total del niño, y lo mejor del caso era que la comisión no se reducía a hacer recomendaciones abstractas sino que descendía al terreno de las acciones concretas: la práctica de la higiene, de la gimnasia, de la instrucción objetiva para hacer más ágiles las percepciones sensoriales. En el ámbito moral, tampoco se contenta la comisión con exhortaciones, sino que prescribe una estrategia olvidada, con frecuencia, de permitir que el niño experimente las consecuencias de sus acciones a no ser –se señala una cortapisa– cuando pueden acarrearle graves consecuencias, según la doctrina de Spencer (1887). Se toma partido por el consejo en vez de la sanción física sin explicación. Las conclusiones de la 5a. Comisión son también dignas de registrarse. Se establece una distinción importante entre el Kindergarten (se menciona explícitamente a Fröbel, su creador). Se pondrán en actividad las facultades del educando por medio de los dones de Fröbel: dibujo, empleo de colores, y todo aquello que tienda a ejercitar los órganos de los sentidos como juegos al aire libre, coros, cuentos, práctica en el jardín y pequeñas descripciones.

Los niños practicarán esos ejercicios durante dos años, de los cinco a los siete años. Los ejercicios se harán durante 15 minutos el primer año y 25 el segundo, y se presentarán las asignaturas alternadas a los niños. Las nociones de lenguaje, lectura, escritura, aritmética, nociones científicas, higiene, moral y ejercicios musculares se impartirán en tres años, la fase instructiva. La enseñanza se tendrá durante seis horas diarias: cuatro en la mañana y dos por la tarde (8:00 a 12:00 y 15:00 a 17:00 horas).

El Congreso Higiénico Pedagógico había dado sus frutos. Los asistentes asimilaron sus enseñanzas, y se aprestaron a ponerlas por obra en sus respectivos planteles, con aquella prontitud y entusiasmo característicos de estos años de reconstrucción y de progreso. Pero antes de proseguir en la narración de los hechos de la segunda mitad de la presidencia de González, conviene recordar a una de las figuras destacadas de esta época, pródiga en valiosos hombres: Ignacio M. Altamirano.

11. IGNACIO M. ALTAMIRANO (1834-1893)

> Yo muy joven, pues apenas tenía 15 años, y acabando de llegar del sur, comprendiendo con trabajo la lengua española y casi incomunicado por mi timidez rústica y semisalvaje, tenía poquísimo conocimiento acerca de los hombres y de los sucesos de México (Altamirano, 1934, p. 4).

Así escribía Altamirano, quien, a diferencia de su maestro Ramírez, nunca mostró odio contra lo español y la religión, sea por haber asimilado ambos elementos de nuestra identidad, sea por sentirse obligado a establecer una pauta de reconciliación, cuando escribía su preciosa novela *La navidad en las montañas* (1871). Hijo de padres indígenas de Tixtla, Gro., como su maestro Ramírez, llegó a los 14 años sin hablar castellano. Al ser designado su padre alcalde del pueblo, pudo Ignacio Manuel entrar en la escuela y más tarde (1849) ganó una beca para estudiar en el Instituto Literario de Toluca donde conoció a Ramírez, cuyos altos ideales, elocuencia, ciencia, liberalismo y amor a la belleza lo convirtieron en el modelo ideal. Altamirano decidió imitarlo. Junto con su dedicación a los estudios ejerció el oficio de bibliotecario, ocasión propicia para familiarizarse con escritores como Francis Bacon, Jeremy Bentham, Edward Gibbon (1737-1794), Charles S. de Montesquieu, Rousseau, Louis A. Thiers (1797-1877) y otros. Terminados sus estudios preparatorianos, abandonó Toluca, y se dedicó por dos años a conocer la tierra y la gente del interior de México. Se familiarizó con sus necesidades, problemas y las posibles soluciones. Frecuentemente permanecía en algún poblado con el fin de enseñar en la escuela elemental.

A los 20 años (1854) se encamina a la capital donde estudia leyes en San Juan de Letrán. Se alista en el ejército y toma parte en la revolución de Ayutla, la guerra de Reforma y la Intervención francesa. Acabados los trabajos de la guerra (1867), faltan las tareas de la paz: la enseñanza, las letras, el servicio público. Funda diversos periódicos con Ignacio Ramírez y Guillermo Prieto: *El Correo de México*, financiado prácticamente por Díaz. Dos años después empieza a publicar con Gonzalo A. Esteva *El Renacimiento*, la revista literaria de mayor trascendencia en su tiempo, y se afana, con ejemplar imparcialidad, por atraer a liberales y conservadores a la labor de renovar las letras nacionales. Como genuino liberal, creía que el conocimiento, la cultura y la belleza no eran posesión exclusiva de un partido o una religión. Opinaba que personas de diversas y aun divergentes creencias e intereses podían sublimar sus animosidades y trabajar en la causa común de la cultura sin mengua de su integridad intelectual y sin traición a sus ideales.

Altamirano no escribió ninguna obra sistemática de pedagogía. Dejó en sus diversos escritos algunas ideas dispersas sobre educación. Recalcó la necesidad de la instrucción pública, base del sistema de gobierno y fulgor de esperanza de futuras grandezas y gloria.

> El pueblo necesita instruirse; instruido será rey; ignorante, se hallaría siempre bajo una vergonzosa tutela, y aquellas castas privilegiadas bajo cuya férula ha

gemido por tantos años, volverían a aparecer siempre dominadoras y tiránicas, aunque disfrazadas con nuevos títulos y con nuevo carácter (Altamirano, 1934, p. 238).

Y en otro pasaje, a propósito del mismo tema:

Y es que nosotros no hemos podido destruir una distinción que no estaba al alcance de nuestra mano, que las leyes solas no pueden aniquilar, que la fuerza es impotente para echar por tierra, y cuya desaparición es obra del tiempo y del trabajo. Esta distinción es la que existe entre las clases que se educan y las que permanecen en la ignorancia (1934, p. 239).

En breve lapso, Altamirano había experimentado en sí mismo una plena transformación desde un estilo primitivo de vida hasta el de un caballero culto, y deseaba tal bien para sus conciudadanos, sin que se convirtieran en españoles, franceses o norteamericanos de segunda clase, en copias borrosas de un original insustituible. Altamirano soñó en apresurar el proceso de mexicanización –la adquisición de esa elusiva e intangible identidad nacional– que daría a los habitantes del país la marca característica respecto de otros grupos étnicos. Opinaba que tan honda transformación tendría que hacerse por emulación, no por servil imitación. El abrazo entre el sacerdote y el soldado liberal –escena inicial y última de la novela *La navidad en las montañas*– representa alegóricamente al México del mañana, poseedor de plena identidad nacional y de armonía entre las autoridades civiles, eclesiásticas y militares.

La mujer, cuya educación estaba viciada por costumbres inaceptables, y que discurría desde su infancia entre el fraile que le hablaba del diablo y la esclavitud doméstica, le preocupaba, y no perdía ocasión para denunciar las bárbaras tradiciones y expresar la esperanza de que la mujer se emancipara de su lúgubre destino y llegara a ser, por su cultura, digna compañera del hombre.

Altamirano, más que por sabios tratados sobre educación, ha pasado a la historia por su ejemplaridad de maestro. En sus escritos de toda índole, sus conferencias, charlas y diversos cursos disertaba no sólo del tópico concreto del curso o el tema de la conferencia, sino que participaba a los demás sus hondas preocupaciones: la libertad del país, la dignificación del pueblo y la práctica de la democracia. Les comunicaba asimismo su apertura, su amplísima cultura y su cálida amistad. Fue un observador atento de la escena contemporánea (Urbina, 1946).

Poseía los ingredientes básicos del gran maestro: conocimientos vastos y profundos, palabra fácil y brillante para impartir información, con que estimular a sus discípulos a nuevas empresas, como lo demuestra el hecho significativo de que su nombre iba siempre precedido del calificativo ‘‘maestro’’. Así fue, y así es todavía. El continúa siendo el maestro Altamirano, guía e inspiración de generaciones de mexicanos. Orientó la literatura hacia la afirmación de los valores nacionales sin descuidar el conocimiento de las literaturas extranjeras. Su novela *Clemencia* está considerada como la primera novela moderna mexicana por su concepción estética y sus cualidades formales. *La navidad en las montañas* es quizá la más leída de sus obras por el programa de convivencia social que bellamente describe.

Altamirano puso en manos de Sierra la antorcha recibida de Ramírez. El segundo la pasó a Antonio Caso (1883-1946) quien, a su vez, la entregó a Vasconcelos, como éste lo reconoce en el prólogo a la edición de lujo de *La navidad en las montañas*, publicada en 1948. Altamirano y Sierra son ejemplo admirable de independencia de mente. Altamirano fue un buen discípulo de Ramírez; pero a los 30 años se había independizado de éste, y era, en cambio, el joven maestro de sus contemporáneos aficionados a la literatura. Altamirano y Ramírez siguieron desarrollando sus ideas, su modo de expresarse y género de vida. Entre tanto, su afecto y mutua estima permanecieron inalterados. Justo Sierra se convirtió, al llegar a México, peregrino de Yucatán, en protegido de Altamirano y más adelante en discípulo predilecto; pero cuando Sierra llega a la madurez, no sólo se hace independiente de pensamiento sino que nunca abandona su admiración por Francia. Altamirano jamás aceptó plenamente el positivismo por razón de sus estudios clásicos y aficiones humanistas; Sierra, en cambio, lo defendió. Altamirano, Caso, Ramírez, Sierra y José Vasconcelos (1881-1959), unidos por el afecto y la admiración, se mantuvieron independientes en sus respectivas posiciones (Nacci, 1970; Wilson, 1941, p. 277; González Ramírez, 1967, p. x).

12. JOSÉ MARÍA VIGIL (1829-1909)

Nativo de Guadalajara, Jal., estudió en el Seminario de esa ciudad filosofía y derecho, carrera que dejó trunca para dedicarse a la literatura. Inició su actividad magisterial como profesor de latín y filosofía en el Liceo de Jalisco (1855), y fue diputado durante cinco legislaturas. En la ciudad de México enseñó gramática y filosofía en la preparatoria y geografía e historia en la secundaria de niñas. Nombrado director de la Biblioteca Nacional (1880-

1909), se afanó por hacerla una verdadera despensa intelectual. Con su ocupación principal como director de la biblioteca, cultivó también la pluma y publicó obras de literatura (teatro especialmente) e historia, entre las cuales destaca ‘‘La Reforma, la Intervención y el Imperio’’ en *México a través de los siglos*, traducciones de Petrarca (1304-1374), Johann C. F. Schiller (1759-1805) y otros escritores. ¡Fue uno de los liberales más cultos en una época que los tuvo sobresalientes!

Vigil es recordado especialmente por sus ataques frontales en contra del positivismo. Lo combate por eliminar los principios *a priori* de identidad, contradicción, etc., base de todo pensamiento científico, y por abrir las puertas al escepticismo, materialismo y ateísmo, sistemas negativos, impropios para fundamentar la educación nacional. Además, señalaba que la enseñanza de la religión positivista entrañaba una clara violación del espíritu y la letra de la ley de separación de la iglesia y el Estado, ley que imponía la obligación de respetar las creencias religiosas, cuyos fundamentos atacaba el positivismo. En política se oponía al positivismo por encontrarlo enemigo del liberalismo, doctrina tan querida y defendida por los mexicanos, quienes no habían dudado en derramar su sangre para defenderla. Por otra parte, Vigil no era un pensador exclusivista. Reconocía la excelencia de los procedimientos experimentales, factor del asombroso progreso de las ciencias naturales; pero se negaba a introducir los mismos métodos en la moral y la filosofía. Sus trabajos filosóficos se publicaron en la *Revista Filosófica* y otras revistas y periódicos de su tiempo. Su espíritu esforzado aparece de relieve en su oposición a la corriente filosófica predominante en la enseñanza oficial. Fue uno de los pocos que señaló con índice acusador las contradicciones de un sistema cuyo ocaso ocurriría más adelante (Tirado Benedí, 1955, pp. 68-70).

13. VICENTE H. ALCARAZ[18]

Uno de los defensores ilustrados de la enseñanza objetiva, Alcaraz, junto con Antonio P. Castilla y J. Manuel Guillé, constituye la tríada más eminente de educadores de la primera mitad del siglo pasado. Su obra, *La educación moderna* (1882a), publicada en varios tomos, vino a colmar un vacío en el ambiente educativo de la época. ‘‘Se trataba nada menos de un libro serio, de un trabajo sesudo y bien meditado’’ que, si bien revestía la forma modesta de una simple recolección sobre metodología aplicada, era empresa difícil de realizar. El hábil recopilador poseía un gran talento

[18] No se consiguieron datos sobre su nacimiento, vida y muerte.

para seleccionar, y estaba dotado de una vasta ilustración, además de poseer un seguro criterio pedagógico. Era un creador de doctrinas nuevas, y rompía la tradición y la rutina. Alcaraz considera que México había seguido por una senda errada en pos de su progreso y verdadera libertad. Ahora el país busca tales dones en la escuela, contemplada antes con absoluta indiferencia.

> La educación popular: he aquí el único remedio que a nuestros males señalan lo mismo la voz autorizada del filósofo que la respetable opinión del estadista y la profunda y sincera convicción del político hábil y entendido (Alcaraz, 1882a, p. 1).

Y líneas más abajo exclama:

> Más de una vez y distintos funcionarios han pretendido mejorar la condición de nuestras escuelas; pero, ¿cómo conseguir esto sin mejorar antes la condición del profesor? (1882a, p. 3).

Se ha querido remediar esta situación con el estudio de las escuelas norteamericanas, alemanas y francesas. Pero, ¿sería para nosotros un progreso la introducción de esas magníficas escuelas? ‘‘Nosotros creemos esto muy discutible por lo menos. La escuela debe estar en perfecta armonía con la sociedad: ésta en lo futuro no puede ni debe ser sino el corolario de aquélla…’’

Y continúa por la misma vena:

> Tomemos en buena hora todo lo útil que produzca el extranjero; pero entendamos bien lo útil para nosotros: puede alguna vez suceder, y aún sucede a menudo, que una cosa, una idea, una institución buena y aun indispensable en una parte, sea imposible o perniciosa en otra. A esa costumbre de aceptar o desechar sin meditación lo que viene de allende los mares, debemos más de una de nuestras desgracias (Alcaraz, 1882a, p. 4).

Tratándose de métodos de enseñanza, no daña estudiar indistintamente lo escrito en otras partes. Los métodos radican en el encadenamiento de las doctrinas científicas y en el desarrollo de la inteligencia del que las recibe. La enseñanza de la suma debe ser aquí lo mismo que en Asia. No sucede lo mismo en los demás ramos de la educación. Alcaraz se propone generalizar por todo el país los principios de la educación moderna, todo

lo bueno de cualquier parte que sea, bueno con relación a nosotros, aplicable a México con la misma posibilidad de éxito que allí donde se ha implantado.

Trata del triple aspecto de la educación: física, intelectual y moral y deplora que se haya despreciado la educación física de los aztecas, destinada a formar, por la austeridad y el ejercicio físico, un pueblo guerrero. En tiempo de la colonia nada se hizo por desgracia. Luego, con la independencia, en cambio, se introdujo la gimnasia reducida, por desgracia, a ejercicios de agilidad sin prestar atención a su importante repercusión en el desarrollo físico y, por tanto, en la higiene toda. Todavía hay quienes consideran la gimnasia nociva, inútil y aun ridícula y, más todavía, en el caso de las niñas, pues entonces se la tacha de impúdica. Es preciso que se percaten los educadores de que la escuela debe hacerse atractiva a los niños con los descansos adecuados, durante los cuales se dediquen aquéllos a juegos, tan necesarios como lo son el sueño y los alimentos. La instrucción intelectual del pueblo se descuidó lamentablemente en Nueva España, y de ahí nos quedó un pueblo inculto, mientras se cultivaba la enseñanza superior para un pequeño grupo. La nueva forma de gobierno después de la independencia exigía un pueblo instruido, mas la escasez de recursos de los ayuntamientos impidió promover la instrucción del pueblo. El ministro Pérez de Tagle ha puesto mucho empeño en el mejoramiento de la primaria, al grado de que los profesores piensan en la reforma, y han empezado por descartar los antiguos métodos de reconocida ineficacia.

Los métodos de enseñanza requieren reforma y, en especial, educación moral, urgida de atención, pues, el triunfo de la independencia inició un relajamiento de la moral religiosa. Por otra parte, la declaración enfática del gobierno de no cultivar ninguna religión obliga a orientar la enseñanza moral por otros caminos.

Asentada la paz en el país después de la batalla de Tecoac, el ambiente se hizo propicio para el progreso de la instrucción pública. Esta etapa (1876-1882), permite importantes avances educativos entre los cuales sobresalen la implantación de la instrucción objetiva, la creación de las academias de instrucción primaria, prenuncio de la normal, y la célebre controversia sobre el texto de lógica en la preparatoria, escaramuza en la sorda y prolongada pugna entre liberales de la vieja guardia y neoliberales porfiristas.

CAPÍTULO XII

LA REFORMA ESCOLAR: FORMACION DEL PROFESORADO

1. LA PREPARACIÓN: PAZ PORFIRIANA[1]

El periodo que reseña este capítulo abraza desde 1882, la segunda mitad del régimen de González, hasta el fin de la década. Etapa de consolidación de dos importantes tendencias iniciadas tiempo atrás: la pacificación (Cfr. capítulo XI, 1), antiguo anhelo de las dos últimas generaciones, y la conciliación, bálsamo restaurador para políticos y militares, liberales y conservadores. A tal grado se estaban ya olvidando las pasadas querellas que *El Monitor Republicano* podía decir:

> Hace muy poco tiempo todavía no se hablaba en los corrillos ni en los salones de otra cosa que no fuera política. Ahora todo ha cambiado por completo… se trata exclusivamente de ferrocarriles, telégrafos aéreos y submarinos, de minas de todos metales, de inmigración y colonización y del brillante porvenir que se les abre a las aspiraciones nacionales (marzo 9 de 1881).

En el aspecto educativo, el presidente González describe la obra de su periodo:

> El gobierno emanado del Plan de Tuxtepec imprimió una nueva faz a la enseñanza, modificando algunos reglamentos y ensanchando el programa de estudios, de conformidad con las indicaciones hechas por una larga experiencia y con los adelantos de las ciencias, de la pedagogía, sobre todo. En este tercer periodo [se refiere a los anteriores de Juárez y Lerdo], se hicieron mejoras importantísimas en el ramo de Instrucción Pública, creando la unidad entre las escuelas primarias y precisando la forma y manera como debían hacerse los

[1] El país tenía, en 1881, 12 000 000 habitantes y la capital 338 000 (Davies, 1972, pp. 483-501).

cursos, que antes estaban al arbitrio de los profesores. Uniformada la enseñanza primaria, se hicieron en ésta los primeros ensayos de los métodos objetivos, y se le incrustó el aprendizaje de algunas materias que antes se reservaban para los estudios superiores... (*México, a través de los Informes Presidenciales*, 1976, p. 19) (Cfr. capítulo XI, 3).

Esta época de incesante progreso bien puede llamarse iniciadora del enfoque científico en la educación con la aplicación del ''arte científico'' de la educación o pedagogía, al decir de Parra (Wilson, 1941, pp. 294-295). El maestro se convierte en un agente responsable de preparar ciudadanos capaces de realizar los ideales nacionales. Por tanto, debe percatarse de sus responsabilidades y poseer el conocimiento adecuado de los objetivos encomendados a él. De ahí procede la atención a la pedagogía y el interés por la misma. La expansión del número de los educandos refleja en parte la respuesta a los desvelos del maestro; de ahí también el creciente interés en las estadísticas y mediciones. El maestro requiere laboratorios y equipos; de ahí la atención prestada a los edificios destinados a la enseñanza. En fin, este conjunto de inquietudes recibe diligente atención en los Congresos de Instrucción de 1889 y 1890.

El país ha descubierto que la educación, más que las armas, es el medio único para su engrandecimiento, y a ésta dedica sus mejores esfuerzos.

La paz del país fue un ingrediente fundamental en el progreso educativo; pero los hechos en este mundo, fuera de los debidos a los elementos ciegos de la naturaleza, son producto de la actividad humana. Y ésta fue durante estos años extraordinariamente pródiga en hombres insignes que hicieron de la educación todo un afán. Entre éstos sobresale Joaquín Baranda, no sólo por haber llevado la responsabilidad de la misma en tan floreciente periodo sino por sus talentos personales.

2. JOAQUÍN BARANDA (1840-1909), UN EJEMPLAR SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Nació en México, de familia hidalga por el origen y el crédito. Pedro Sainz de Baranda, su padre, campechano al servicio de España antes de la independencia de México, llegó a ser comandante general de Yucatán y Veracruz y, más adelante, jefe político y comandante de Valladolid y vicegobernador de Hidalgo. Ingresó Joaquín al seminario de San Miguel de Estrada (Campeche), donde se distinguió por las prendas de su entendimiento no menos que por su temperamento vivaz. Convertido el Seminario en Instituto Campechano, Baranda fungió como profesor de idioma castellano, retórica y política. Abogado en 1862, le sorprende luego la Interven-

ción y lo obliga a refugiarse en Matamoros, capital entonces de Tamaulipas. Desempeña diversos cargos públicos en dicha ciudad. Al caer ésta en poder de los invasores, Baranda es exiliado al Castillo de Sisal en Yucatán. De ahí sale y se dirige a Campeche a ocuparse en actividades docentes.

Al triunfo de la República, vuelve a México, ingresa de nuevo en la vida pública, y es elegido diputado al IV Congreso, en cuya comisión de gobernación tuvo por compañero a Justino Fernández. Desde la tribuna parlamentaria se distinguió por el vigor de su oratoria, sus conocimientos jurídicos y la valentía de sus apóstrofes. Elegido en 1870 gobernador del estado de Campeche dio muestras en su gestión de habilidad administrativa. Hombre que iba siempre al grano en los asuntos, niveló la hacienda pública, dio garantías y seguridad a los agricultores, importantes factores de la riqueza estatal, y se esforzó por mejorar la instrucción pública, características que aparecerán durante su mandato como ministro de Justicia e Instrucción Pública (septiembre 15 de 1882-febrero 6 de 1901), con la atención solícita dispensada a la formación de profesores.

Nunca antes se había reparado en la educación básica de toda educación: buenos maestros = buena enseñanza. Todo lo demás: planes de estudio, programas de cada una de las materias, textos y medios audiovisuales son elementos inertes. Sólo el maestro es el elemento vivo, cuya misión no se reduce a comunicar información sino un método también –y qué importante es éste– y los valores, junto con su personalidad. Baranda se anotó este mérito considerable. Es el creador de la Escuela Normal para profesores de educación primaria y el autor de la transformación de la Escuela Secundaria de niñas en Escuela Normal para señoritas. Además, como resultado de su preocupación por la formación de maestros, Baranda logró uniformar la primaria en beneficio del pueblo, enseñanza menos protegida en otros gobiernos, los cuales dedicaban más recursos a la preparatoria y la profesional. Otro rasgo digno de mención y de encomio fue su delicadeza manifestada en dos ocasiones: la primera, al retirarse a la vida privada a la caída de Lerdo, cuyo partidario había sido, hasta que los tuxtepecanos lo llamaron al servicio público, y la segunda, cuando preparó un dictamen que destruyó las aspiraciones presidenciales de Limantour por ser hijo de francés, y al mismo tiempo renunció a su cargo para quitar toda sospecha de parcialidad en su juicio.



Baranda desempeña el cargo desde septiembre 15 de 1882 por el llamado del general González hasta septiembre de 1883, cuando vuelve a ocupar la gubernatura de Campeche. En octubre 22 del mismo año se encarga nuevamente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, cartera que ocuparía

a lo largo de cuatro administraciones del general Díaz, hasta septiembre 6 de 1901. Era miembro del Senado al ocurrir su deceso en la capital (1909) (Peña, 1900, pp. viii-xxviii;). De él dice Martínez Jiménez:

> Logró diseñar congruentemente un verdadero sistema nacional de educación, aunque sólo pudo realizarlo en pequeño para el Distrito Federal. Procedió para su realización por etapas, principiando por la formación del profesorado (1973, p. 523).

Tuvo el acierto incomparable de haberse rodeado de notables colaboradores, entre los cuales descolló Justo Sierra, continuador e impulsor de las ideas y de los propósitos de su antiguo jefe (Chávez, 1941, pp. 11-61).

3. La atmósfera política

En estos años que preceden la dictadura de Díaz y la inician, los liberales, provistos de numerosos y excelentes escritores, prosiguieron sus ataques al positivismo, cuyo dogmatismo empezaba a resultar más intransigente y monolítico que el de los conservadores. Y claro está, sus certeros dardos se dirigieron contra el bastión del positivismo: la EP. Ya se había destruido la unidad del plan de Barreda, al dividir los estudios en cuatro planes distintos y suprimir las matemáticas de algunos de ellos (1877); se había establecido la cátedra de historia de la filosofía, monstruosa anomalía en un plan basado totalmente en las ciencias naturales y su método inductivo; se acababa de introducir un libro de texto cuyo autor, Tiberghien, pertenecía a los nebulosos pensadores idealistas. Los liberales encontraron un frente sólido entre los defensores de la EP, algunos de ellos firmes adeptos del positivismo. Especialmente sobresalía el periódico *La Libertad* (Cfr. capítulo III, 9), el cual, al mismo tiempo que defendía gallardamente la Preparatoria, su plan de estudios y a su venerado fundador, inició una serie de artículos destinados a atacar la Constitución de 1857, la obra maestra del liberalismo mexicano.

Entre los escritores del diario, Justo Sierra publicó diversos artículos, los más importantes quizá a este respecto (enero de 1878 a abril de 1880), resumidos hábilmente por Cosío Villegas (1980, pp. 24-31; 38-40; 61-63), acerca del porvenir de México. Comienza por decir de modo todavía nebuloso: Pueblo apenas nacido, parece México destinado a presentir una vida cuyo desarrollo empieza a columbrarse en los horizontes del tiempo. Es decir, en los horizontes del tiempo se columbra un México unido, grande y próspero. La revolución industrial con su caudal de máquinas ingeniosas

toca a las puertas del país en espera de que cese el desorden y la anarquía y reine la paz, heraldo del progreso. Pero éste exige orden. Es más, no sólo el progreso, la subsistencia misma de la nacionalidad claman por la paz –la tranquilidad en el orden– según la célebre definición agustiniana.

El progreso y la prosperidad materiales deberán constituir la meta ambicionada, por valer más en sí y por tener que alcanzarse antes en el orden del tiempo, pues el progreso y la prosperidad engendran la libertad, el buen gobierno y al ciudadano ejemplar, y no al revés, como se había creído. Sierra piensa en una libertad práctica –encuadrada perfectamente con la mentalidad pragmática de Díaz– y no la libertad declamada que se antepone a cualquier otra consideración. Es menester atacar el problema económico del país, pues un pueblo muerto de hambre e incapaz de moralizarse necesita primero llenar el estómago. La riqueza deberá generalizarse, porque México no progresará como país en que el Estado es rico y el pueblo pobre. Los medios para llegar a la prosperidad son los ferrocarriles y la inmigración. Ahora bien, allá no se llega sin un poder central fuerte. Sierra admite que para lograr tal objetivo se requiere limitar el derecho democrático, ya que las instituciones políticas tienen en México una nueva existencia ficticia. Se impone, pues, una tiranía honrada, y ésta no puede darse sin reformar la Constitución de 1857 para establecer un centro de unidad en un país amenazado de disolución y sujeto a las oscilaciones mortales de las revueltas. El escritor distingue varias clases de gobiernos fuertes: los opresivos, los que fingen respetar la ley, y los que amoldan la ley a las necesidades de orden y conservación para preparar el porvenir (Cfr. capítulo III, 10). En estos párrafos, de acuerdo con Cosío Villegas, se contienen las ideas básicas de Sierra: la preeminencia de lo económico sobre lo político; la necesidad de una burguesía cuyo cometido sea emprender grandes obras públicas; la libertad práctica en vez de la libertad declamada. Los liberales acusaron a Sierra de conservador, quien admitía serlo, en cuanto entendía la libertad dentro del orden, y sostenía ser liberal por aceptar el orden como impulso normal al progreso. Describe a la Constitución como obra de un grupo de lectores europeos que nos legaron "símbolos de fe humanitaria, profundamente sonoros y huecos", en lugar de un "poder central vigoroso" y de un conjunto de "intereses y derechos sólidamente garantizados" (Sierra, citado por Cosío Villegas, 1980, pp. 38-39). La prodigiosa dosis de lirismo contenida en la Constitución la hace impracticable, cuya demostración palmaria es el desfile por el gobierno de todas las facciones del liberalismo: juarista, lerdista y porfirista sin haberse observado la Constitución. En estos años fue cuando

Sierra, en busca de apoyo para su tesis de un poder central vigoroso (Cfr. capítulo III, 10 y capítulo XVII, 2), desbarató el acomodamiento del positivismo hecho por Barreda, y volvió a la doctrina de Comte: el liberalismo es la etapa metafísica, y debe superarse para entrar en la fase positiva, la del orden y progreso (Cfr. capítulo III, 6 y 11). A diferencia de los teóricos de la revolución francesa, el hombre no nace libre sino que llega a la libertad por evolución y, para que ésta sea posible, debe crear hábitos de orden y respeto a la libertad. Ahora bien, mientras éstos no se formen, el gobierno se encargará de hacer guardar el orden y de hacer respetar los ajenos intereses. Como la educación es el medio, se concluye su imperiosa necesidad que convertiría en ciudadanos libres a la masa de mexicanos: indios, mestizos y criollos (Zea, 1978, p. 143).

4. Los albores de la reforma pedagógica. Enrique Laubscher (1837-1890)

En este ambiente de paz y cierta euforia, en el cual empezaban a disponerse los ingredientes para obtener el producto de un gobierno central fuerte, ocurrieron lejos de la capital ciertos sucesos de decisiva importancia para la educación. El estado de Veracruz, quizá por su situación de punto de enlace con Europa y Norteamérica, había desempeñado un papel sobresaliente en la vida cultural del país. Desde el año 1873, Veracruz poseía su propia ley escolar (Ley Orgánica de Instrucción Pública, 1873) y había celebrado un congreso de profesores (Cfr. capítulo X, 2). Diez años más tarde, el gobernador Apolinar Castillo (?-1902) fundó en Orizaba (febrero 5 de 1883) una escuela primaria con bases modernas cuya dirección encomendó al profesor alemán Enrique Laubscher (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, pp. 1-25; Cfr. capítulo IX, 10).

Enrique Laubscher (1837-1890) nació en Wachemheim, Baviera, Alemania. De pequeño fue discípulo de Fröbel. Estudió en la Normal de Kaiserslautern (1854-1856) y después de aprobar el examen correspondiente optó por alistarse en el ejército alemán del cual se retiró como oficial ingeniero experto en balística. Durante esos años hizo estudios en la Universidad de Halle. Atraído por los informes de colonias alemanas radicadas en el estado de Veracruz, arriba al puerto jarocho en 1872, se establece en Sihuapan, cerca de San Andrés Tuxtla, luego en Santiago Tuxtla y finalmente en Veracruz donde trabó amistad con los profesores Juan Manuel Betancourt y Manual Gutiérrez Nova. Fue nombrado profesor de diversas asignaturas en el colegio Esperanza del puerto. Laubscher promovió el Kindergarten,

y fue su introductor en Veracruz (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, pp.12-13), un cuarto de siglo antes de fundarse en la capital. De Veracruz pasó a Alvarado a hacerse cargo de la dirección de un colegio de enseñanza secundaria, el cual ligó con la escuela elemental. Proscribió en seguida el sistema mutuo –el empleo de alumnos de mayor edad y capacidad como auxiliares del maestro en el ejercicio de la enseñanza– y lo sustituyó por el simultáneo –forma de enseñar en la cual el maestro se dirige a un cierto número de estudiantes de capacidad y preparación homogéneas– amén de otras reformas importantes.

Estos logros llegaron a oídos del gobernador Apolinar Castillo quien persuadió a Laubscher a hacerse cargo de dirección de una escuela en Orizaba (entonces capital del estado), institución llamada Modelo por el objeto al cual se iba a destinar y convertida más adelante en foco de la reforma de la primaria. La Escuela Modelo se inauguró en febrero 5 de 1883. A propósito de la creación de la Escuela Modelo, el *Periódico Oficial* del estado aludía al proyecto de abrir en la Escuela Modelo una Normal para profesores de enseñanza objetiva, en cumplimiento de un olvidado artículo de la ley de instrucción del estado (1873, Art. 100o.). En mayo de 1883, la Comisión de Instrucción Pública de Veracruz recordaba que, de acuerdo con la circular de diciembre del pasado año, se suspenderían las clases los sábados en la mañana para que los profesores y sus ayudantes concurriesen a la Escuela Modelo a adquirir el conocimiento de la enseñanza objetiva (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, pp. 66-67). Este curso, el primero de Normal de la reforma educativa, concluyó en octubre de 1883.

El programa de la Escuela Modelo comprendía: oral, español, aritmética, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, física, música, gimnasia, francés e inglés. La novedad del programa provino de la aplicación de nuevos procedimientos. Allí, el aprendizaje del idioma español empezaba con ejercicios de enseñanza objetiva con la mira de dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio que lo rodeaban, coordinar, corregir y aumentar sus ideas, excitando su atención y procurando cultivar y enriquecer su lenguaje. La misma escuela, la casa paterna, los alrededores, el jardín, el campo, el bosque se convertían en material para esta enseñanza. Se suprimió el vicioso procedimiento de deletreo para enseñar a leer al niño, y se lo sustituyó con el fonetismo; se introdujo la simultaneidad de la enseñanza de la escritura y la lectura.



Laubscher redactó una obrita, *Escribir y Leer*, adaptó un libro de lectura de Alberto Hastors y, hombre peritísimo en la enseñanza de la aritmética,

escribió la *Guía del Maestro de Aritmética para los Pequeños*, según el sistema Duncker (Zilli, 1961, pp. 9-10). Principios semejantes, en honor de la verdad, habían proclamado en forma teórica los profesores Guillé y Alcaraz. Por desgracia, nunca alcanzaron la resonancia de las aplicaciones evidentes realizadas por Laubscher (Castellanos, 1905, pp. 103-104).

La fundación de la Escuela Modelo había sido por sí sola una gran innovación en un sistema de enseñanza urgido del aire fresco de la renovación. A este curso normal transitorio asistió un maestro escogido de cada uno de los diversos cantones veracruzanos. Laubscher necesitaba ayuda, y entonces fue cuando se entrevistó en México con Enrique C. Rébsamen a quien encomendó impartir materias académicas, en tanto que Laubscher y el profesor Manuel M. Oropeza, alvaradeño y admirador de aquél, asumían el trabajo de la parte práctica. Según Oropeza (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, p. 114), Laubscher había escogido al profesor Edmundo P. Kerber quien no aceptó. Entonces fue cuando aquél pensó en Rébsamen.

La idea de una normal, esbozada por San Ignacio de Loyola (1492-1556) en 1553 con el Colegio Romano, introducida en la Universidad de Halle por Francke (1692), resuscitada por Trapp en Halle (1779) y en Könisberg por Herbart (1789), había con un siglo de retraso echado raíces en México.

Guzmán Romero y García Laubscher (1961, pp. 103-125) relatan que, nombrado gobernador de Veracruz el general Juan Enríquez, pretendió echar por tierra la obra de su predecesor, y como la Escuela Modelo era una de las principales, intentó hacerla desaparecer. Por fortuna para la educación del país, Julio Zárate, a la sazón secretario de gobierno del estado y Juan Manuel Betancourt, profesor, literato y hombre de visión, hicieron notar a Enríquez el desprestigio con que un acto de esa naturaleza dañaría su gestión, y le sugirieron que nombrara una comisión con el encargo de inspeccionar el plantel y, en caso de ser desfavorable el dictamen de la inspección, se procediese a clausurar el establecimiento. Aquél fue favorable en extremo. Se presenta la Escuela Modelo como:

> Un establecimiento que puede considerarse como el primero, acaso el único en su clase en la república… que debe considerársele como el germen de una nueva era para la instrucción pública del Estado; y con el sistema que allí se sigue se formará, andando el tiempo, una generación compuesta de hombres cuyo desarrollo físico sea completo, cuya despejada inteligencia dé honor a su país y cuyos sentimientos morales los hagan dignos de considerarse como excelentes padres de familia, a la vez que virtuosos patriotas y perfectos ciudadanos (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, p. 104).

El gobernador Enríquez decidió apoyar la obra (Circular No. 24, Gobierno de Veracruz), y encomendó a Laubscher organizar el segundo curso normal o academia normal para profesores. El maestro, con entusiasmo y buena fe, puso manos a la obra. El curso se inició en agosto 15 de 1885, y terminó en febrero 15 de 1886, con la parte teórica del mismo a cargo de Rébsamen y la práctica, de Laubscher.

Amanecía una nueva era en la educación mexicana. La Escuela Modelo de Orizaba se convertía en el centro de irradiación de la pedagogía nacional. El curso teórico normal comprendía las siguientes materias:

CUADRO 45

Plan de la Academia Normal de Orizaba

(Curso teórico-práctico de pedagogía)



(1885-1886)

I. Ciencias pedagógicas.
  A. Introducción con los temas.
    1. La educación espontánea: a) la naturaleza que rodea al hombre; b) el trato con los otros; c) suertes y destinos particulares.
    2. La educación nacional: a) la casa paterna; b) la escuela. La necesidad del estudio de la antropología con la revisión de los sistemas digestivo, respiratorio, circulatorio, óseo, muscular y nervioso y el sensorial.
  B. Psicología y lógica (no se enseñó la lógica por falta de tiempo).
  Su objeto y división. La representación objetiva inmediata (percepción exterior). La formación de las representaciones. Las tres cualidades principales en la facultad de representación: susceptibilidad, vivacidad y potencia. La cosa y su nombre. La inversión del camino natural. La aplicación a la enseñanza. La enseñanza objetiva. La verdadera naturaleza demostrada por Francis Bacon, Amos Comenius y Heinrich Pestalozzi. La enseñanza objetiva en la escuela primaria. Principios que deben guiar al maestro en la disposición de las materias de enseñanza. Los medios de ésta.
    1. Presentación de los objetos ‘‘in natura’’: a) en la enseñanza elemental de las ciencias naturales, b) en la geografía; c) en la aritmética; d) en la enseñanza elemental del lenguaje.
    2. El uso de las estampas en: a), b), c) y d).
    3. Descripciones vivas (tampoco se completó).

II. Pedagogía especial.
  Para uso de los maestros de instrucción primaria, con la didáctica, que trataba:
  1. De la naturaleza y el fin de la enseñanza.

2. De la materia de la enseñanza.
3. Del método de la enseñanza. Las marchas analítica, sintética, genética y agregática [sic]. Los métodos acromático, catequístico, heurístico e histórico-dogmático. El contenido y la forma de la pregunta, relación de las preguntas entre sí. Distribución de las preguntas. Cómo debe manejarse el maestro cuando una pregunta queda sin contestación.

III. El tono de la enseñanza.

IV. El aparato de la enseñanza.
Medios para el maestro y los discípulos. ¿Textos facultativos u obligatorios?

V. Auxilios para penetrarse con más facilidad de la materia de la enseñanza.
Hacer la enseñanza objetiva e intuitiva. La explicación y amplificación. La demostración y las pruebas. La aplicación.

VI. Los principios didácticos generales.

VII. Teoría de la disciplina.
Introducción. Su naturaleza. La disciplina como arte y ciencia. La disciplina y la enseñanza.
1. El fin de la disciplina: a) en lo general; b) en lo particular; c) con respecto a la vida física; d) con respecto a la sensibilidad; e) con respecto a la voluntad; f) importancia del trabajo corporal. Los trabajos manuales en Suecia y Noruega; g) los ‘‘jardines escolares’’ en Austria. Su conveniencia para nuestro clima y las necesidades de nuestra agricultura.
2. Los medios de la disciplina: a) en lo general. ¿En qué se funda la autoridad del maestro?; b) los medios disciplinarios especiales; c) advertencias y preceptos; d) vigilancia; e) ejercitar, acostumbrar y desacostumbrar; f) amonestación, premios, castigos; g) la enseñanza como medio disciplinario; h) el canto como medio para la cultura ética y estética (Castellanos, 1905, pp. 109-110).

De esta larga lista de materias no se enseñó la lógica por falta de tiempo ni se completó el uso de las estampas en la enseñanza objetiva. En cambio, se trataron cuestiones de interés general de la *Educación intelectual, moral y física* de Spencer y se dieron dos cursos de idiomas, inglés y francés (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, pp. 110-113 y Castellanos, 1905, pp.109-110).

El programa era completo para aquella época. Se definía la educación como la influencia ejercida por personas adultas en los niños con el fin de guiarlos a su destino, y se distinguía una doble influencia cuyo resultado originaba dos tipos de educación: la racional según un plan y reglas determinadas y la espontánea, sin premeditación ni reglas. Ahora las llamamos educación formal e informal. La educación espontánea se refiere al ‘‘trato con otros’’, tan decisiva para los niños por tener lugar casi

constantemente. A esta falta de educación espontánea se refería Rébsamen al hablar del problema de la educación de la raza indígena:

> La única explicación que encontramos para los ningunos progresos de la raza indígena es el aislamiento en que viven, la tendencia de huir el roce con las demás razas... (Castellanos, 1905, p. 116).

Como acontece en muchas obras humanas, lamentables conflictos nublaron la reforma educativa iniciada en Veracruz. El escritor orizabeño, Armando Gómez Landero dice así:

> Desgraciadamente, los maestros no congeniaron. El resultado del curso de la lengua francesa que estuvo dando Rébsamen no fue muy satisfactorio. Las intrigas, las rivalidades y finalmente las diferencias políticas, pues Laubscher fue un decidido amigo del señor Castillo, conspiraron para hacer fracasar el experimento hecho maravillosa realidad. Aunque el señor Rébsamen aspiraba a la Dirección de la Escuela Modelo, no pudo encontrarse forma decente de expulsar de ella a su fundador, y se retiró a Xalapa, en donde fue cordialmente acogido por el gobernador general Enríquez (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, p. 119).

Laubscher, hostilizado, hubo de abandonar su antiguo campo de trabajo, y se dirigió a la capital de la república, donde Baranda le encargó adaptar el antiguo convento de la Cerrada de Santa Teresa para establecer allí la normal del Distrito Federal. Al ser establecida ésta en 1887, Laubscher fue nombrado director de la primaria anexa a la normal. Hacia 1889 la Escuela Modelo se hallaba en situación precaria y al siguiente año desapareció. Para completar la obra de destrucción de la escuela de donde había partido la reforma educativa, se le cambió de nombre y el nuevo director destruyó los documentos oficiales. Así se trató de borrar la labor de aquel célebre establecimiento. Poco tiempo estuvo Laubscher en México. En 1889 peregrinaba por el estado de Chihuahua, cuyo gobernador, Lauro Carrillo, lo nombró inspector general de Instrucción Pública del estado y director general de las escuelas municipales de la ciudad. Con su proverbial entusiasmo se entregó a su trabajo y creó la cátedra de pedagogía en el Instituto de Chihuahua. A mediados de 1890 el gobierno de Oaxaca le solicitó su ayuda para reorganizar la educación normal. Se dirigió a México con la salud ya quebrantada. Trató de encaminarse a Orizaba antes de su viaje a Oaxaca, mas ya no le fue posible. Rodeado de unos cuantos amigos, Laubscher murió en noviembre 6 de 1890 a los 53 años de edad, sin haber

podido despedirse de su familia. Oropeza lo califica como ‘‘el reformador de la escuela primaria en México y la representación genuina del amor al progreso’’ (Guzmán Romero y García Laubscher, 1961, p. 126).

5. ENRIQUE C. RÉBSAMEN (1857-1904) Y SU DOCTRINA EDUCATIVA

Oriundo de Kreuslingen, aldea suiza, estudió la carrera de maestro en Zurich, donde realizó también estudios universitarios. Dedicado a la pedagogía, la estudia y enseña en Baviera, Inglaterra y Francia. Se interesó en nuestro país y con una carta para Ignacio M. Altamirano llega a México a los 26 años. Su vida profesional se inicia en León, Gto., donde choca, por sus ideas liberales, con el clero local, y se ve obligado a emigrar a la capital. Altamirano lo recomienda a Porfirio Díaz, quien a su vez se lo encarga a Castillo, gobernador de Veracruz. Rébsamen colaboró con Laubscher en el curso de seis meses descritos más arriba, cuya parte teórica impartió, mientras Laubscher enseñaba la práctica. El primero subrayó la importancia del medio circundante en la educación del niño, e hizo resaltar que tanto el hogar como la escuela deben contribuir a su desarrollo físico, intelectual y moral. El propio Rébsamen realizó un estudio sobre la influencia del medio en la población mexicana. El maestro suizo era un hombre de trato agradable, capaz de trabajar con colaboradores de distintas tendencias, abierto a lo mejor de todos ellos, y empeñado en *adaptar* [subrayado nuestro] teorías, pensadas para niños europeos, a las necesidades e idiosincrasia del niño y del ambiente mexicanos.

Al fundarse la normal de Jalapa por traslado de los poderes estatales, antes sitos en Orizaba, a aquella ciudad, Rébsamen recibió el nombramiento de director. Fue combatido por sus ideas reformadoras a pesar de la apertura y del respeto que siempre manifestó. Fundó la revista *México Intelectual*, órgano de la Normal de Jalapa. Representó a Veracruz en el Primer Congreso de Instrucción (1889) del que fue vicepresidente. Recorrió después Jalisco, Guanajuato, Oaxaca, etc., como director general de Instrucción Pública y desde 1901 también de enseñanza normal. Murió en Jalapa. Distinguió la pedagogía concreta o nacional, considerada como medio para consolidar la unidad nacional y las técnicas pedagógicas, inspiradas por Pestalozzi, de validez universal, que se engloban en la enseñanza objetiva. Recalcó también la importancia de la educación moral, y la distinguió de la mera instrucción intelectual. Sus ideas centrales se encuentran en sus diversas obras: *Guía para la enseñanza de la lectura y escritura; Libro de*

lectura; Guía metodológica para la enseñanza de la historia; Bases y planes de estudios de las escuelas cantonales.

Rébsamen elaboró para las 18 escuelas primarias llamadas de distrito e inauguradas en diciembre de 1886, un plan de estudios que no era simple copia de los elaborados en Europa sino producto del conocimiento de las corrientes pedagógicas de Pestalozzi, Herbart y Fröbel y de las necesidades del país. Como la escuela primaria era obligatoria entre los cinco y 15 años y los alumnos de las clases superiores eran crecidos, se introdujeron algunas materias de secundaria. En vez de religión aparece la moral práctica. Los dos primeros años incluyen lengua nacional, moral práctica, aritmética, dibujo, canto y gimnasia. En tercero se cursan caligrafía, geografía e historia. Cuarto introduce civismo, geometría e historia natural. En cuarto y quinto, francés y en quinto y sexto inglés. El gobernador Enríquez dispuso que estas escuelas quedasen bajo la dirección de los profesores egresados de la academia normal de Orizaba para enseñar a los niños según el nuevo método (Zollinger, 1957, p. 32).

Los cambios empezaron a hacerse sentir en los diferentes sectores de la sociedad, en algunos con cálido aplauso, en otros con rotunda desaprobación. Entre los egresados de la escuela normal de Orizaba había no sólo estudiantes de los cuatro puntos cardinales de Veracruz sino de Oaxaca, como el profesor Ruperto Gallegos quien inició la difusión de la enseñanza objetiva en su estado y el profesor Vicente Mora en Sonora. No deja de ser interesante que de allí salieron algunos de los miembros más importantes de la coalición revolucionaria quienes ocuparon la silla presidencial hasta 1934 (Zilli, 1961, pp. 13-14) .

Por la necesidad de que la educación se ajuste a la evolución física y psíquica del escolar, la enseñanza debe basarse en los intereses infantiles, y la labor del maestro consiste en guiar al niño e inducirlo a descubrir el mundo por sí mismo. El maestro ha de esforzarse por enseñar en forma atractiva, con claridad, precisión y firmeza. Que la enseñanza sea sólida, planificada con método adecuado para facilitar la relación de las distintas asignaturas entre sí y la disciplina externa con la formación de hábitos de conducta duradera (Arias Almaraz y Martínez Duéñez, 1966, p. 16).

Conocedor experto de las doctrinas educativas de los grandes maestros, Rébsamen se convirtió en ferviente difusor y propagador de Comenio, Fröbel y Pestalozzi. El maestro suizo comparaba el papel de agricultor con el de educador. Como aquél debe conocer tanto la semilla como el terreno, así el educador, deseoso de sembrar en el tierno corazón de los niños,

necesita conocer la naturaleza humana en general y las disposiciones de cada niño en particular (Castellanos, 1905, pp. 125-126).

Partió de un principio inconcuso: la educación ha de arrancar del conocimiento de la naturaleza del niño. Tenemos, pues, que la base indispensable para ejercer con éxito la actividad educadora es el estudio de la naturaleza humana bajo todas sus fases. Denominamos a este ciencia fundamental antropología pedagógica (de ‘‘anthropos’’ hombre y ‘‘logos’’ tratado o discurso) (Rébsamen, 1977, p. 150). ‘‘El niño… no es ni exclusivamente cuerpo ni exclusivamente alma o espíritu, y no podemos separar así de una manera absoluta los dos aspectos de la vida infantil…’’ (Rébsamen, 1977, p. 160). Y más adelante: ‘‘Inmensas ventajas entrevemos para la causa de la educación, una vez que desaparezca el divorcio entre la fisiología y la psicología y que se estudie al niño tal como es y como se nos presenta… y no como un autómata de admirable mecanismo…’’ (Rébsamen, 1977, p. 160). Y cita a Wilhelm Preyer, autor de la célebre obra *Die Seele des Kindes*[2] que describe su desarrollo.

Establecida la necesidad del conocimiento de la naturaleza humana del niño, Rébsamen propone la base de la educación moderna:

> He aquí el principio fundamental de la enseñanza moderna, proclamado por vez primera por Pestalozzi… La enseñanza debe conformarse, en su orden y método a la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre. En este principio estriba la llamada enseñanza intuitiva u objetiva (*Anschauungsunterricht*)[3] realizada por Pestalozzi y cuya importancia expresa el mismo maestro con las siguientes palabras: La *Anschauung*[4] es el fundamento absoluto de todo saber (Rébsamen, 1977, p. 153).

La enseñanza intuitiva u objetiva, conforme a la evolución mental del hombre, trata ante todo de despertar en el niño percepciones (llamadas también ideas) claras de las cosas, basándose en la verdad psicológica proclamada por Locke: ‘‘nada hay en el entendimiento que no haya pasado antes por los sentidos’’. De ahí que el maestro se esfuerce en despertar en la mente del niño una idea clara de las cosas (Rébsamen, 1977, pp. 153-154). La verdadera educación busca, pues, el desarrollo de las capacidades del niño con solícita atención a las leyes que presiden su desenvolvimiento. Y en esto se diferencia de los educadores líricos, padres y maestros, que en lugar de favorecer el desarrollo espontáneo del educando lo contrarían y lo

[2] *El alma del niño*.

[3] Instrucción visual.

[4] Intuición.

estorban (Rébsamen, 1977, p. 150). En cambio, la educación moderna desenvuelve por medio de ejercicios convenientes y continuos, la atención, observación, percepción, memoria e imaginación sin establecer preferencia entre ellos. No se rechazan las definiciones sino que se ayuda al estudiante a formularlas por sí mismo (Rébsamen, 1977, p. 155). Rébsamen aconsejaba dejar a un lado las disputas filosóficas respecto de las diversas definiciones de educación e insistía en el deber del educador de desarrollar las capacidades, físicas, intelectuales, éticas y estéticas en el mayor grado posible (1977, pp. 151-152). Entonces el niño, al llegar a hombre, será capaz de escoger mejor.

En relación con sus ideas educativas, conviene mencionar su opinión respecto de la educación en manos de la iglesia:

> Las escuelas estuvieron en un principio bajo la tutela del clero; pero comprendiendo los hombres ilustrados que la influencia del clero era perjudicial para el desarrollo de las mismas escuelas y nociva para la educación intelectual y moral del niño, trabajaron para modificarla, y poco a poco se generalizó en Europa la emancipación de la escuela del yugo clerical... (Castellanos, 1905, p. 124).

Habría que matizar la observación del gran maestro. La educación impartida por el clero en cuanto tal no es perjudicial, pues éste ha contado en todos los tiempos con insignes maestros, sino la de determinados clérigos sin instrucción, continuadores de una tradición obsoleta y sin vocación para la enseñanza, quienes le han prendido el mal nombre a la educación impartida por la iglesia.

A continuación se comentará la labor del maestro suizo en el campo educativo mexicano, la cual, junto con la de Laubscher, sustentaría la reforma escolar emprendida por el secretario Baranda.

Rébsamen tuvo una serie de excepcionales foros para proponer sus ideas: la Normal de Jalapa, los Congresos de Instrucción, la revista *México Intelectual*, sus propias publicaciones y la dirección de la Instrucción Normal. De ahí que su influjo haya sido tan amplio: "Desde una semana antes de la inauguración del Congreso visitaba Rébsamen diariamente el ministerio, a invitación de Baranda, con el objeto de preparar las discusiones" (Zollinger, 1957, p. 50).

Altamirano dice:

> He seguido con atención los trabajos del Congreso Pedagógico [sic], y vi con gusto el nombramiento del señor Rébsamen como vicepresidente, pues usted sabe bien cuál es mi opinión acerca de su talento y de sus aptitudes. Yo creo

que es el único pedagogo verdadero que tenemos. Lo he dicho a todo mundo, y ésta es mi convicción (citado por Zollinger, 1957, p. 59).

El mismo Rébsamen saluda la circular de Baranda –la convocatoria del Congreso– de trascendental importancia para el porvenir material y moral de la nación, circular que expresa la idea titánica: la escuela nacional mexicana. Y comenta que después de la independencia política viene otra más valiosa y difícil de conquistar: la intelectual y moral (Avilés, 1967, pp. 47-48).

Castellanos, amigo y alumno de Rébsamen, escribía que éste fue el alma de la primera comisión sobre la enseñanza elemental que debía trascender por uniformidad, al país entero y engendrar la unidad nacional (Castellanos, 1907, pp. 80-81).

Ejemplo sobresaliente de la labor de Rébsamen en el Congreso fue el programa de educación primaria con los elementos indispensables para que ‘‘nuestras masas puedan desempeñar bien, por hoy, sus funciones sociales y políticas’’ (Rébsamen, 1977, p. 61). La comisión consultó los planes de estudio de casi todos los países, investigó las nuevas ramas introducidas con miras siempre a la formación del hombre y del ciudadano, y fue consciente de que su programa era inferior al de otros países; pero ella ha tenido que adaptarlo a las circunstancias actuales.

Otros quizás consideren demasiado alto el programa –el mínimo de la enseñanza que hoy debe recibir el pueblo– y quieren reducirlo a leer, escribir y contar (meros instrumentos sin materia sobre la cual utilizarlos). La comisión se ha inclinado hacia lo que puede ser (Rébsamen, 1977, pp. 61-62) y recomienda la introducción de lecciones de cosas que abren a los estudiantes los vastos dominios de la historia natural, las ciencias físicas y las artes útiles. Son, de hecho, una introducción a la ciencia natural elemental (Zollinger, 1957, pp. 54-55) .

Otro ejemplo de la labor de Rébsamen (esta vez fuera del Congreso) proviene de la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias y superiores de la república mexicana,* cuyo propósito era, además de difundir los modernos métodos y procedimientos, imprimir a la enseñanza nacional el sello de unidad (Rébsamen, 1898, pp. iii-iv). Conviene ante todo preparar cuidadosamente cada clase con el fin de que el maestro pueda hablar durante cinco o diez minutos, preparación que incluye ordenar –por escrito, si es posible– los diferentes puntos sobre los cuales hablará, evitando ponerse al servicio de determinado partido político. Sea imparcial su posición y sirva de modelo de tolerancia –a nadie perseguir por su color, nacionalidad o religión– sino que proceda con escrupuloso

respeto por la libertad de conciencia. La diferencia de opiniones nos da derecho de expresar la nuestra y combatir la contraria, pero nunca agredir a las personas. Rébsamen recomienda que la narración del maestro sea intuitiva, viva y animada, de suerte que despierte en los niños percepciones tan claras como si a la vista tuviesen los personajes. Por último, señala el orden de cada lección: breve repetición de lo dicho anteriormente, enunciación del tema para excitar la curiosidad, exposición con lenguaje pintoresco y correcto, conversación sobre lo oído y el resumen escrito en el pizarrón, con el fin de grabarlo en la memoria.

En esta obrita, Rébsamen distingue los factores de la enseñanza: el sujeto (el estudiante), el objeto y el que dirige al sujeto (el maestro). El papel de este último consiste en facilitar la unión entre sujeto y objeto, o sea, la asimilación de la materia realizada por el niño (Rébsamen, 1898, p. 24).

El maestro suizo no era inflexible en apegarse a una sola forma de enseñanza. Al tratar de la clase oral y explicar las diversas formas que reviste, expositiva e interrogativa, concluye: ésta es la mejor, pero el uso de ambas se subordina a la índole peculiar de las diferentes asignaturas, y las históricas no se prestan para la forma interrogativa o socrática (Rébsamen, 1898, p. 17).

La solidez de criterio de Rébsamen se manifiesta en la respuesta al dilema de si la enseñanza se imparte por medio del texto o por medio del maestro. Afirma sin ambages que la sana pedagogía y el sentido común condenan la primera de estas formas por convertir a los alumnos y maestros en puros autómatas, reduciendo el papel de unos a aprender de memoria y el de otros a tomar las lecciones al pie de la letra, sin negar, por otra parte, el valor del texto como medio secundario en manos del maestro para hacer más fructuosa la enseñanza (Rébsamen, 1898, pp. 16-17).

Semejante solidez de doctrina mostró Rébsamen en relación con Fröbel, del cual se tenían ideas erróneas, origen de graves perjuicios para las niños. En efecto, se mezclan asuntos muy distintos como la enseñanza primaria y la de párvulos, la enseñanza objetiva y los dones de Fröbel (Rébsamen, 1977, p. 164), cuyo sitio no es la escuela primaria. Admite que Fröbel ha dado lugar por la oscuridad de sus escritos a equivocaciones, malas interpretaciones y juicios duros. Los mismos admiradores de Fröbel tienen que confesar que carece de sistema educativo, y más bien ofrece un conjunto mal ordenado de aforismo o ideas sueltas. La genialidad de Fröbel (rescatada en nuestros días por Jean Piaget)[5] consiste en señalar la importancia

[5] Véase su obra *Play, dreams and imitation in childhood* (traducción de Gattegno y F. M. Hodgson). London: Heineman, 1951.

del juego para el niño, tanta como el trabajo lo es para el adulto. De ahí la necesidad del jardín de niños donde el chico puede moverse, crecer, jugar antes de iniciar la escuela primaria (Rébsamen, 1977, pp. 167-169). En México, dice Rébsamen, se ha invertido el carácter del jardín de niños: se les exige formar filas y en la escuela primaria usar los dones de Fröbel.

La participación de Rébsamen en los Congresos resultó extraordinariamente fructífera. Fue el alma de la primera comisión de enseñanza elemental obligatoria, junto con Miguel F. Martínez (1856-1919) y Francisco G. Cosmes (Cfr. capítulo XIII, 3.1). Actuación tan brillante despertó la ojeriza de Emilio Baz, representante de Coahuila, quien atacó a Rébsamen en una de sus intervenciones:

> Yo hubiera deseado que el H. representante de Veracruz, ese pozo de ciencia, saliera del pozo y nos ilustrara con su ciencia, porque, en verdad, ya se va despertando en mí la duda a ese respecto (Zollinger, 1957, pp. 52-53).

Rébsamen hizo caso omiso de las pullas de Baz, y defendió hábilmente el plan de estudios propuesto, mientras aquél persistía en su diatriba: ‘‘Jamás pensé que tuviera que subordinarme a un extranjero’’ (Zollinger, 1957, p. 57), añadió, aludiendo a una característica tan ajena a los asuntos de la asamblea. Más adelante se disculpó con Miguel F. Martínez, a quien también había impugnado, pero su menguada nobleza no le alcanzó para hacerlo con Rébsamen.

A pesar del valer de Rébsamen, su gestión en la normal capitalina no produjo ninguna generación bajo el signo del gran maestro suizo, afirma Avilés (1967, p. 78), quien añade que toda aquella pedagogía de Rébsamen sería declarada ‘‘científica’’, o sea, propia del régimen del tirano, concebida para mantener la servidumbre. La mayor parte de los discípulos de Rébsamen se vio obligada más adelante a seguir la corriente de la revolución y se olvidó de las enseñanzas del maestro o se declaró enemiga de éste. Zollinger (1957, pp. 78-79), a su vez, alude al caso de Lauro Aguirre, quien fue discípulo de Rébsamen en la Normal, y como director de ésta, destruiría todos los vestigios de las doctrinas de su maestro y los sustituiría con los ideales de la revolución mexicana.

6. La Escuela Normal de Jalapa (1886), cuna de la reforma educativa

Trasladados los poderes de Orizaba a Jalapa por el gobernador Juan de la Luz Enríquez, decidió éste fundar allí una escuela normal, y comisionó a

Rébsamen para planearla y organizarla, cuyo proyecto se aprobó en agosto 24 de 1886, a través de un decreto. Los cursos durarían tres años para los profesores de instrucción primaria elemental y cinco para los de primaria superior. Cada cantón del estado enviaría anualmente un alumno a la normal y a éstos se les exigirían las características señaladas por el reglamento. El ejecutivo del estado pensionará a siete estudiantes quienes deberán servir como instructores de primaria, cinco años al menos, a contar desde su recepción del título profesional (Zilli, 1961, pp. 18-19). Es decir, "quedó instituido, en cierta forma, lo que después se dio en llamar servicio social" (Zilli, 1961, p. 30).

Simultáneamente a la elaboración del decreto que daba legalidad a la existencia del nuevo plantel, la Comisión de Instrucción Pública formada por el profesor Enrique Rébsamen, licenciado José A. de la Peña, licenciado Manuel Betancourt, licenciado Manuel R. Gutiérrez y señor Pedro Coyula, elaboraba el plan de estudios y el reglamento respectivo. En este último se nota el afán de asegurar el ingreso de los mejores candidatos de que podía disponer el estado. En igualdad de aptitudes entre dos o más aspirantes se preferiría siempre al más pobre (Art. 10o.).



El plan de estudios (noviembre 13 de 1886) comprendía:

CUADRO 46

Plan de 1886 (Art. 1o. y 2o.)

Currículo de la Normal de Jalapa

Primer año[6]

Español	Caligrafía
Aritmética	Geometría
Antropología pedagógica (mezcla de introducción general a las ciencias pedagógicas, nociones de fisiología, higiene escolar y doméstica y psicología educativa)	Francés
	Dibujo
	Canto
	Gimnasia

Segundo año

Español	Caligrafía
Pedagogía (con didáctica, metodología y disciplina escolar)	Aritmética
	Algebra

[6] El curso para formar profesores de instrucción primaria elemental, comprendía los tres primeros años.

Francés
Ciencias naturales (con nociones de química, geología y mineralogía con aplicación a la vida agrícola e industrial y botánica)
Gimnasia
Geometría
Geografía
Historia
Teneduría de libros
Dibujo
Canto

Tercer año

Español
Algebra
Pedagogía (con metodología, legislación escolar y pedagogía general)
Geografía
Instrucción cívica (con nociones de derecho constitucional y usual)
Aritmética
Geometría
Inglés
Ciencias naturales (física y zoología)
Historia
Dibujo
Canto
Gimnasia

Cuarto año[7]

Principios de gramática general en su aplicación al español y nociones de literatura
Inglés
Ciencias naturales (química)
Historia
Gimnasia
Pedagogía
Algebra
Geometría
Trigonometría rectilínea
Geografía
Canto

Quinto año

Pedagogía e historia de la misma
Nociones de economía política
Lógica
Moral
Ciencias naturales (física)

(Zilli, 1961, pp. 20-22).

El plan de la normal jalapeña superaba con mucho al de 1875 (Cfr. capítulo X, 5) apegado en gran manera al de la EP. De las 57 asignaturas de aquél, repetía 25, agrupaba otras en un solo curso de longitud y pro-

[7] Para los de instrucción primaria superior se prescribían las materias antes citadas y además las comprendidas en el cuarto y quinto años.

fundidad aceptables, como el caso de las ciencias, suprimía el alemán y añadía —certera innovación— cuatro cursos de pedagogía y uno de antropología pedagógica. Además, incluía álgebra, trigonometría, español (dos) y literatura, gimnasia y prácticas docentes desde el inicio de la carrera.

Se prescribía, asimismo, una serie de ejercicios prácticos en todos los años de ambos cursos en la primaria anexa a la escuela normal y, para los alumnos de los tres últimos años, se añadían visitas a otros planteles. Las prácticas se harán en la forma y tiempo determinados por el director de la normal. Entre los requisitos de ingreso se pedía la edad de 15 años al menos y tener la primaria elemental comprobada con examen ante el director. Un jurado calificador elegía a los candidatos a pensión, y ésta se perdía por haber reprobado un examen anual, 30 faltas injustificadas, mala conducta o notoria desaplicación.

Zilli, cuyos son estos datos (1961, p. 29), concluye la descripción de la fundación de la ENJ: "... y así nació nuestra escuela Normal, eminentemente popular, de hondo arraigo entre las clases menos favorecidas por la fortuna...". En el curso de 1889 se matriculó la primer mujer, Genoveva Cortés, quien se distinguió como alumna y profesora y más adelante directora de la normal para señoritas en la capital e inspectora escolar allí mismo. Con su ingreso se inició tácitamente el sistema de coeducación, más adelante legalmente sancionado. En 1889 se aceptó entre los profesores al doctor Hugo Topf (1872-) para el curso de inglés, quien colaboró con Rébsamen en la revista *México Intelectual*.

En 1890 se introdujeron algunas modificaciones. Zilli (1961, pp. 52-54) comenta que no fue una reforma sino un ajuste o acomodo de materias. No se añadió ninguna nueva. A la antropología pedagógica se le fijaron dos cursos; la geografía se amplió a cuatro años. Se aumentaron las horas de clase a la semana. El plan de estudios de la normal contenía valiosos aciertos: los fundamentos imprescindibles de la preparación de maestros de primaria en aquellos momentos; el énfasis en el estudio de las matemáticas y del propio idioma, asignaturas de suma importancia en la formación cultural, la pronta iniciación a los estudios pedagógicos, las prácticas docentes con la magnífica oportunidad de poder contrastar la teoría con la práctica. Dividida la primaria en dos ciclos, se estableció la misma división en la normal. Al correr del tiempo, aquélla desapareció, de suerte que los estudios se hacían en un solo periodo y se obtenía un solo título:

> Para 1891... los cinco grados de la escuela normal se hallaban en plena producción de maestros; al finalizar el año, México tenía su primer puñado de

> maestros titulados en una escuela de pedagogía que aspiraba a ser tan buena y moderna como cualquiera otra del viejo continente (Avilés, 1967, p. 35).

Y en otro sitio, el mismo autor (1967, p. 42) dice:

> Prácticamente, Jalapa se había convertido en la capital pedagógica del país. En materia de enseñanza normal casi todo estaba por hacerse aun en la misma capital de la república.

En esta época tan rica en acontecimientos extraordinarios en la educación nacional, en enero 15 de 1889 para ser exactos, salió a la luz pública el primer número de la revista (quincenal) *México Intelectual* (Cfr. Apéndice 8), cuyos redactores propietarios eran el profesor Enrique Rébsamen y los doctores Emilio Fuentes Betancourt y Hugo Topf. La revista pedagógica, científica y literaria, era la más creadora y mejor informada de su época en el país, y sirvió a Rébsamen para dar a conocer sus ideas pedagógicas sobre la escuela nueva y proponer soluciones a los problemas que entorpecían el progreso de la educación primaria. Rébsamen publicó también artículos relacionados con las diferentes obras que editaba. Posteriormente, aparecieron asimismo numerosos reglamentos y proyectos de ley elaborados para diferentes estados de la república. En 1903, después de un año de suspensión, debido a los viajes de su director por Jalisco, Guanajuato y Oaxaca, reapareció la revista con nuevo cuerpo de redactores y mayor formato (Avilés, 1967, pp. 45-46; Zilli, 1961, p. 42; Zollinger, 1957, p. 44). Rébsamen ya no vivió mucho para disfrutar de los logros de sus afanes: murió en Jalapa en 1904. Es difícil apreciar con aproximación el influjo ejercido por la revista en el panorama educativo nacional. Sólo podemos suponer que aquél fue inmenso tanto por el recién despertado interés en la educación primaria como por el prestigio de los escritores y calidad de los artículos.

Si desde esta altura del desarrollo del país se otea el horizonte educativo, se advertirán algunos sucesos importantes. Se habían fundado las academias para profesores (1879), cuyos frutos se habían recogido inmediatamente en el entusiasmo de los profesores allí entrenados y el conocimiento y aprecio de la enseñanza objetiva. Luego vino en forma casi fortuita (1883) la creación de la Escuela Modelo de Orizaba con la llegada de Laubscher a México y el apoyo decidido de un gobernador progresista. El entusiasmo atizado por esta escuela permitió a otro gobernador de gran visión repetir ese ensayo en Jalapa (1886), la nueva capital del estado, y encomendar la creación de la normal jalapeña al hombre de comprobada competencia

pedagógica y administrativa que era Rébsamen. El impacto de todos estos acontecimientos pronto repercutió en la capital de la república, como se verá más adelante. Después de esta excursión a las feraces tierras veracruzanas, preciso es regresar a la ciudad de México y retroceder algunos años para tratar de una nueva pieza de legislación de especial importancia.

7. Las primeras disposiciones de Baranda (1884-1885)

En marzo 18 de 1884, todavía durante el gobierno de González, la Junta Directiva de Instrucción Pública, en uso de la facultad que le concede la fracción VI del Art. 65o. de la Ley Orgánica de Instrucción Pública (1869), promulgó un Reglamento Interior para las escueIas nacionales primarias. Con una nueva modalidad, se reúnen en un solo reglamento los anteriores para niños, de enero 12 de 1879, y febrero 28 de 1878 para niñas (Cfr. capítulo XI, 3.1-3.3). El Reglamento de 47 artículos trata puntos anteriormente no mencionados: el plantel, las horas en que está abierto, su horario de trabajo, aseo, libro de matrícula de alumnos y asistencia de profesores y distribución del tiempo. Respecto de las materias, conserva la misma división en dos ciclos, el primero con tres sesiones y el segundo con dos años. Las asignaturas coinciden en general, excepto por algunas peculiaridades: en el primer ciclo no aparece la lectura para niños y sí en profusión para niñas; desaparece la historia de México, y se añaden labores manuales para ambos sexos y gimnasia a las niñas. En el capítulo 2o. se reglamenta la distribución del tiempo, norma nueva. De los capítulos 3o. al 14o., el material es totalmente original. Se habla de las obligaciones del director: estar a tiempo, enseñar alguna asignatura, vigilar los trabajos y cuidar que la enseñanza se apegue a la ley; cuidar del orden y moralidad de todos; llevar la correspondencia oficial con el Ministerio de Instrucción, la junta directiva y cuantas autoridades sea necesario; entenderse con los padres de familia; cuidar de la conservación del plantel; notificar cada 15 días al Ministerio la cifra de inscripción de alumnos, su asistencia media y las faltas de asistencia de los profesores, rendir anualmente un informe a la junta con datos sobre el local, mobiliario, trabajos del año y éxito de exámenes y las sugerencias de mejoras por introducirse en beneficio de los educandos; proporcionar los informes que se le pidieren y asistir puntualmente a las sesiones de la academia de profesores. Las atribuciones de los directores son: proponer candidatos a profesores y demás empleados; exigir a todos el cumplimiento de sus deberes con potestad de reprenderlos, suspenderlos y aun consultar con la Junta su destitución; amonestar a los alumnos;

proponer los libros que deban servir de texto y, finalmente, proveer en todo aquello no previsto en el reglamento. Las funciones del subdirector comprenden: fungir como secretario de la escuela y suplir al director en sus ausencias. A los ayudantes (profesores) se les prescribe ser puntuales; permanecer en el plantel; desempeñar los trabajos señalados; llevar los textos; llenar las boletas; presentar al director un informe con datos sobre el aprovechamiento, conducta, aseo, aplicación y asistencia de los estudiantes; procurar el orden y moralidad y acatar las disposiciones del director; cuidar libros, muebles y útiles; asistir a los exámenes de las escuelas nacionales para los cuales el director los designa jurado; hacer guardia por turno cuando se les requiere; los alumnos reciben las disposiciones usuales; se indican las condiciones para su admisión, se habla de los exámenes cuyos jurados se integran con el profesor o ayudante propietario y con dos profesores o ayudantes de otra u otras escuelas nacionales. Se cuidará que no haya reciprocidad entre los profesores de las diversas escuelas.

El capítulo 12o. se refiere a los premios y castigos, los primeros pueden consistir en dinero, prendas de vestir, juguetes, especialmente se recomiendan libros, paseos al campo, cuadros de honor, etc. Se añaden las sanciones: reprensión privada o pública, detención, separación temporal o perpetua. Los últimos capítulos se dedican a cuestiones administrativas (Baranda, 1887, pp. 181-183).

Ciertamente, el reglamento completaba los anteriormente citados, y representaba un adelanto en muchos sentidos, aunque se echaba de menos la descripción del contenido de las materias, peculiar del de Pérez de Tagle. De esta guisa, la educación nacional se orientaba hacia una mayor centralización, acorde con la política del régimen. Como dato curioso debe añadirse que en 1884 se estableció un clase de telegrafía en la secundaria de niñas, con el doble fin de ahorrar a las alumnas, que cursaban este ramo en la preparatoria con los chicos, tener que acudir a una escuela de varones y proporcionar una alternativa a las que encontraban la secundaria demasiado difícil y darles así un medio de subsistencia.

En 1885, el presidente Díaz determinó que la Secretaría estudiase la forma de proporcionar un pequeño alivio a los niños pobres, consistente en un desayuno (Baranda, 1887, pp. xxix, 191), gesto imitador del emperador Augusto (63 a.C. 14 d.C.) quien proveyó de manutención a 5 000 niños y niñas hasta terminar la educación (Boyd-King, 1975, p. 79).

En la *Memoria* anteriormente citada y en lo que se refiere a la EP, Baranda informa que el director de la escuela preparatoria había sugerido (1883) que se estableciera una cátedra de mexicano o náhualt para vulgarizar en lo

posible un idioma sin cuyo conocimiento no podía dilucidarse cuestiones de medicina indígena, botánica y zoología, idioma necesario, por otra parte, para civilizar a una considerable porción de la raza indígena que, desconocedora de la lengua española, era incapaz de participar de los beneficios de la ilustración general del país. La Cámara, consultada acerca del establecimiento de dicha cátedra, acogió favorablemente el proyecto, y lo incluyó en el presupuesto. El nombramiento no se hizo por oposición sino que se aceptó al maestro propuesto por el director, Alfonso Herrera, pues no había profesores de idioma mexicano en ninguna de nuestras escuelas nacionales (Baranda, 1887, p. xxxvi). Asimismo, se aprobó una clase de higiene y educación (¿buenas maneras?) y otra de esgrima, ambas necesarias. La primera por despertar en los jóvenes la aversión a las malas costumbres y groseras inclinaciones, y la segunda, unida a la gimnasia, podía servirles para ahuyentarlos de la ''perniciosa ociosidad'' (Baranda, 1887, pp. xxxix-xl). Finalmente, en 1885 el director de la EP sometió a la Secretaría la aprobación de un reglamento de estudiantes que sancionara enérgicamente las faltas de disciplina perturbadoras de la paz del plantel. El reglamento, cuidadosamente estudiado por dicha Secretaría, se promulgó en marzo 31 de ese año, y su rigurosa observancia ayudó a la restauración del orden (Baranda, 1887, pp. xl-xli). El informe nada añade de otros aspectos de las actividades académicas de la EP.

8. La creación de la normal capitalina (1887)

La idea no era nueva. A esas fechas, 1887, funcionaban ya varias a cuya cabeza estaba la de Jalapa, cuando el secretario Baranda encargó a Ignacio M. Altamirano el proyecto de crear una escuela normal en la capital de la república. Lo característico de esta fundación fue que se le dio carácter federal y nacional acorde con el plan del gobierno de fortalecer la unidad, y el progreso nacionales. Cabe recordar que, con el mismo propósito de uniformar la educación, se abrió un certamen en 1884 para escoger las mejores obras como textos únicos para todas las escuelas (Martínez Jiménez, 1973, p. 525).

En la carta para comisionar a Altamirano, escribía Baranda:

> Para el mejor desempeño de su comisión acompaño a Ud. todas las disposiciones citadas, y entre otras obras, cuya consulta ha de serle útil, acompaño a Ud. igualmente un ejemplar del reglamento general de las escuelas primarias del Estado belga, el nuevo código relativo a la instrucción pública subvencionada por el gobierno británico, y la circular dirigida a los inspectores de las escuelas

públicas del Reino Unido, cuyos documentos me ha enviado, en estos últimos días, la Secretaría de Relaciones (1887, p. 201).

El decreto que establecía la escuela normal para profesores de instrucción primaria apareció con fecha de diciembre 17 de 1885, y el plantel se inauguró en febrero 24 de 1887 con profesores tan distinguidos como Altamirano, quien impartió la cátedra de lectura superior, ocasión constante para infundir el más acrisolado gusto literario y la de historia, "un inspirado pretexto para formar verdaderos patriotas" (Chávez, 1902, p. 551). Baranda explicaba el nombre como índice del propósito de la institución: servir de norma y de regla a que debe ajustarse la enseñanza. Es la escuela matriz o central de la cual se derivan las demás. Allí se forma y educa al maestro con el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlos. El realiza la clínica del profesorado en las escuelas anexas. Enseñar a enseñar es el programa de una normal. Esta aspira a la unificación –una de las ideas de su misma génesis– pues se trata de convertir la instrucción en poderoso vínculo de unidad nacional (Baranda, 1887, pp. 66-68).

La normal capitalina sería sólo para varones –el decreto del Congreso así lo expresaba. La secundaria de niñas se convertiría en normal para señoritas.[8] La escuela normal debería ser no sólo para el Distrito Federal sino también para los de provincia, de suerte que, inspirados en una misma fuente todos los profesores, se unificase más tarde la enseñanza en toda la república. Tampoco debería tener internado, "porque, al mismo tiempo que enerva el carácter viril de los niños, los despoja de los buenos sentimientos que solamente puede inspirar el íntimo contacto de la familia" (Baranda, 1887, p. xxvii).

De acuerdo con el Reglamento de octubre 2 de 1886, la carrera de profesor de instrucción primaria se cursará en cuatro años (Art. 3o.) y las materias del plan serán las siguientes:

[8] Junio 4 de 1888. Decreto para la transformación de la Escuela Nacional Secundaria de niñas en Escuela Normal para profesoras de instrucción primaria.

CUADRO 47

Plan de 1887

Currículo de la Normal de México (varones) (Art. 3o.)



Primer año

Lectura superior, ejercicios de recitación y reminiscencia	Aritmética y álgebra
Elementos de mecánica y cosmografía	Geometría
Historia de México	Geografía general y de México
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Primer año de francés
Ejercicios militares y observación en las escuelas anexas	Gimnasia
	Canto coral

Segundo año

Elementos de física y meteorología	Elementos de química general, agrícola e industrial
Segundo año de francés	Historia general
Primer año de inglés	Gimnasia
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Canto coral
Ejercicios militares, práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas	

Tercer año

Elementos de historia natural	Segundo año de inglés
Nociones de fisiología	Lógica
Pedagogía con elementos de psicología	Moral
Metodología con especialidad en el sistema Fröbel	Gramática española
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Ejercicios de composición
Lecciones de cosas	Canto coral
	Ejercicios militares, práctica de la enseñanza en las escuelas anexas

Cuarto año

Nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica y escolar con práctica de la vacuna	Elementos de economía política
Segundo año de pedagogía con metodología (continuación de la anterior)	Organización y disciplina escolar e historia de la pedagogía
Caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza	Gimnasia
Elementos de derecho constitucional	Canto coral
	Ejercicios militares
	Práctica de la enseñanza en la escuela anexa y ejercicios de crítica pedagógica

(Baranda, 1887, pp. 207-209).

Comparados los planes de las normales de Jalapa (Cfr. cuadro 46) y México se observa que:

1) El currículo se acorta un año en México. Eran cinco en Jalapa y cuatro en México.

2) Las asignaturas disminuyen obviamente en número: 47 en Jalapa y 40 en México.

3) Desaparecen antropología pedagógica, historia de la pedagogía, pedagogía (dos) y trigonometría. Se reducen los cursos de matemáticas y teneduría de libros.

4. Se añaden metodología del sistema Fröbel, caligrafía y ejercicios militares.

Se prescribía, además, que desde enero 1o. de 1887 sólo la EN de la ciudad de México podría autorizar para examinar y aprobar a los candidatos a la enseñanza primaria de las escuelas públicas del Distrito y Territorios Federales (Tepic y Baja California). Desde la misma fecha (1887), las escuelas nacionales de instrucción primaria y las municipales del Distrito y Territorios se organizan según las bases de este reglamento elaborado para las escuelas anexas a la EN (Baranda, 1887, p. 217). El Art. 9o. señala qué escuelas se anexan a la normal: una escuela de párvulos para niños y niñas de cuatro a siete años de edad; una escuela de instrucción primaria para niños de siete a 14 años. La escuela de párvulos ofrecerá las materias siguientes: dones de FröbeI, principios de lecciones de cosas, cálculo objetivo hasta el número diez, nociones sobre los tres reinos de la naturaleza, cultivo del lenguaje, nociones de historia patria y universal, nociones

de moral, instrucción cívica, canto coral, trabajos de horticultura, cuidado de animales domésticos y juegos gimnásticos (Baranda, 1887, p. 210).

Las materias se desarrollaban en tres años, y el programa lo establecía el director de la EN con aprobación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. La primaria, a su vez, tendría el siguiente plan:

CUADRO 48

Plan de 1887

Currículo de primaria para niños (anexa a la EN) (Art. 13o.)

Lectura	Escritura
Aritmética	Elementos de gramática española
Geografía e historia general y de México	Nociones de ciencias naturales en forma de lecciones de cosas
Instrucción cívica	Dibujo
Francés e inglés	Gimnasia práctica
Ejercicios militares	Canto coral

(Baranda, 1887, p. 211).

La primaria (Art. 14o.) se dará en seis años y según el programa aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Las escuelas anexas estarán bajo el cuidado e inspección del director de la EN (Baranda, 1887, p. 211). Con la fundación de la EN y sus escuelas anexas se apuntaba a la uniformidad en la instrucción. Además, los libros de texto (desde enero 1o. de 1888) de las primarias serían señalados por la Junta Directiva de la Escuela Normal (Baranda, 1887, p. 218; Vázquez, 1975, p. 67).



La preocupación y el proyecto central de los gobiernos anteriores había sido la escuela preparatoria. En el momento oportuno, cuando la paz empezaba a favorecer la reconstrucción del país, apareció el hombre providencial, el organizador nato, el líder indiscutible, Barreda, provisto del apoyo de un ministro de visión y de decisión: Martínez de Castro. En 1887, cuando ya habían salido de la escuela preparatoria generaciones de jóvenes sólidamente formados y convertidos en competentes profesionistas, otro hombre excepcional, Rébsamen, peregrino de Europa en tierras mexicanas, vino a vivificar en las regiones del nuevo mundo, la semilla de la cultura. Detrás de él hubo también otro hombre de lúcida visión, el promotor de la educación normal y primaria: Joaquín Baranda.

9. EL LEGADO DE BARANDA

El secretario Baranda estudió diligentemente la historia de la educación nacional. En el discurso pronunciado al inaugurarse la escuela normal para profesores (1887), advirtió que, desde los albores de la vida independiente de México (1821), se opinaba que el fundamento para constituir la nueva nacionalidad era la enseñanza primaria, confiada a los ayuntamientos por su misma condición más en contacto con el pueblo. Por desgracia, la pobreza de éstos impidió la educación elemental, y ésta siguió siendo inaccesible a todos los niños. En uno de los periodos más oscuros de la vida de la nación (1830), hubo de clausurarse por falta de fondos una de las escuelas lancasterianas de la capital.

Baranda, al hacer este breve esbozo de la trayectoria de la instrucción pública en México, destaca de entre las épocas de prosperidad el año de 1844 que fue trascendental para la educación por la importancia de la intervención del gobierno con la acción de la Junta Directiva de Instrucción Pública. Los años de la guerra de Reforma, la Intervención y el Imperio permitieron al gobierno hacer poco, ocupado como estaba en resolver los graves conflictos que lo asediaban en el interior y el exterior del país. La ley de instrucción pública de 1861 quedó sin efecto.

Por fin, restaurada la paz y restañadas las heridas, se expidió la ley de 1867 modificada en 1869. Esta ordenaba que se atendiera preferentemente la primaria con la preparación de un profesorado competente. Pero de hecho, se favoreció más la instrucción preparatoria y profesional, fenómeno semejante al acontecido durante la colonia. Los recursos, la generosidad, los sacrificios se dedicaron a la instrucción superior. La economía, o mejor dicho, la cicatería se empleó con la educación popular. Y no se paró mientes en que la instrucción profesional no es democrática por naturaleza (hoy diríamos que es elitista). La enseñanza democrática es la primaria obligatoria y gratuita (Baranda, 1900, pp. 47-54).

Baranda quería con todas las veras de su espíritu el progreso del país, y éste dependía de la expansión de la enseñanza. Una nación de analfabetos con una ‘‘élite’’ de ilustrados no puede progresar. Es preciso vulgarizar los conocimientos, demoler las barreras levantadas contra la ilustración, borrar las fronteras entre los que saben mucho y los que todo lo ignoran. La base de la democracia es la instrucción. Y ésta incluye la primaria al menos, y las buenas primarias exigen buenos profesores, que por su formación unifiquen la enseñanza y la hagan fructificar en un pueblo ilustrado. El secretario, en resumen, apunta dos razones para promover la primaria.

Política una, por ser ésta la base de la democracia; social la otra, por constituir, con un mismo método y textos unificados, un poderoso elemento de unidad nacional. El progreso humano no puede obtenerse sin aceptar la imperiosa necesidad de vulgarizar los conocimientos (Martínez Jiménez, 1973, p. 523).

En el discurso antes citado, Baranda sostenía que la escuela primaria es la solución a los graves problemas que afectan al país en el orden político, social y económico, e invoca el ejemplo de Norteamérica cuya grandeza está sustentada por más de 100 000 primarias (Baranda, 1900, pp. 69-71). La adaptación del método objetivo en la primaria no está inspirada por la novedad sino por la experiencia. Los principios que le dan solidez son: la enseñanza debe ser fácil, sólida, pronta y sucinta; debe hablar a los sentidos de los niños y darles el conocimiento directo de las cosas por la intuición, principio enunciado ya en el siglo XVII por Comenio, redescubierto por Pestalozzi y perfeccionado por Fröbel. Menciona el secretario también la autoridad de Spencer quien afirma:

> Sin el conocimiento exacto de las propiedades visibles y tangibles de los objetos, nuestras concepciones serán falsas, nuestras deducciones erróneas, nuestras operaciones mentales estériles, porque cuando ha sido descuidada la educación de los sentidos, toda la educación se resiente inevitablemente de la pereza, del entorpecimiento, de la insuficiencia de éstos (Baranda, 1900, p. 6).

Y como un estribillo, Baranda reafirma la necesidad de la formación del profesorado de la normal. En su concepto el maestro es:

> El misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices (Baranda, 1900, pp. 30-31).

Y sobre esta concepción del maestro se inaugura la normal con el propósito de que se adquieran allí los conocimientos adecuados para ir a "predicar y difundir por todos los ámbitos de la república el evangelio de la enseñanza científica" (Baranda, 1900, pp. 31-32).

Para continuar integrando el cuadro de la ejemplar gestión de Baranda, anterior a la celebración de los grandes acontecimientos pedagógicos de la época: los Congresos de Instrucción (1889-1890, 1890-1891), menester es comentar la *Memoria* que abarca de abril 1o. de 1887 a noviembre 30 de 1888 (Baranda, 1889, pp. lxxi-lxxiii; lxxvii-lxxviii; lxxix-lxxxi, y 132-174). El idioma francés se añade en las primarias al inglés, introducido tiempo

atrás. Así, queda establecido en todas éstas el estudio de los dos idiomas más generalizados del mundo. Se menciona también la fundación de la sección de párvulos o jardín de niños realizada por el profesor Manuel Cervantes Imaz, el primer propagador de este género de enseñanza, utilísimo para rescatar de la peligrosa ociosidad a los niños antes de los siete años y proporcionarles la estimulación temprana que contribuye a acelerar su desarrollo anímico (McVicker-Hunt, 1979). Cervantes Imaz fue el primero en establecer trabajos manuales en su escuela, complemento apropiado de la educación de los alumnos y novedad aplaudida primero en Bélgica (Baranda, 1889, p. 312). La labor de la Secretaría no se restringe a los niños. Ha apoyado también la escuela particular nocturna de obreros dirigida por la señora María C. de Canalizo.

Después se menciona la EN para profesores; se describe su plan de estudios (sólo dos años) con el desarrollo del programa de cada materia, característica novedosa en la historia de la educación en México. Se indica el número de alumnos inscritos en la primaria anexa a la EN que es 204; en la EN 60, y en la de párvulos 69. Se describe el plan de enseñanza de la primaria distribuido en seis años con el desarrollo del programa de cada una de las materias. Un curso de moral en cada año señala al niño sus deberes con la familia, la escuela, la patria, consigo mismo y la sociedad. Se incluye también una lista de obras de texto para la instrucción primaria, así como la distribución del tiempo, los programas de la escuela de párvulos, acorde con Fröbel.

Asimismo, se incluye el proyecto de transformación y de reglamento,[9] de la Escuela Secundaria de niñas y de la Escuela Normal para profesores de la ciudad de México, respectivamente.

Se advierte que, aunque desde 1877 la Escuela Secundaria venía expidiendo títulos de profesoras de instrucción primaria y secundaria, tal vez no haya reunido dicha escuela todos los requisitos de una normal. Por tanto, se decidió nombrar una comisión (mayo 9 de 1877) y encargar al licenciado Miguel Serrano estudiar las principales normales de Norteamérica. En junio 4 de 1888 el Congreso de la Unión expidió el decreto de creación, o mejor dicho, de transformación de la secundaria de niñas en EN. Aquélla siguió funcionando sin disposición alguna que la modificara, y comprendía cuatro años.

[9] Diciembre 21 de 1889. Reglamento de la Escuela Normal para profesoras de instrucción primaria en la ciudad de México.

Por último, se habla de la EP y de los nombramientos de nuevos profesores para diversas cátedras, así como de obras materiales emprendidas para mejorar las condiciones del edificio.

Detengámonos por un momento en lo que la opinión pública expresaba respecto a la gestión de este ejemplar secretario. La prensa (*El Siglo* XIX, febrero 2 de 1891) comentó favorablemente la *Memoria* de Baranda (1887). Considerar la instrucción pública como base de la moral social, fuente de prosperidad, enlace de conocimientos entre unas y otras generaciones es una idea muy elevada de esa labor. El señor Baranda no sólo es un hombre teórico sino práctico, como lo señala el hecho de que siendo reducidas las atribuciones de la Secretaría a su cargo –abarca sólo el Distrito y Territorios Federales– ha influido en toda la república por los Congresos de Instrucción, foco del cual irradiaron luminosas normas. El mismo diario rebate el comentario de *El Tiempo* sobre la *Memoria*: ‘‘de ella se desprende que el Sr. Baranda carece de iniciativa’’, pues si hacer más de lo que se debe conforme a la ley no revela iniciativa, ya no hay nada digno de elogio en este mundo. El ministro [sic] no disimula su predilección por la enseñanza elemental, la genuinamente popular, y tal actitud lo lleva a decir que no debe dejársela a la sola voluntad del individuo sino ponerla bajo la custodia del Estado. Su interés por hacer progresar la enseñanza lo demuestra la construcción de un edificio destinado a escuela, en el cual no sólo se siguen todos los preceptos de la higiene y pedagogía, sino las recomendaciones del Primer Congreso de Instrucción relativas a los edificios escolares. *El Partido Liberal* (febrero 7 de 1891) informa de la inauguración de esa escuela, la primera construida según las indicaciones del Congreso de Instrucción, fruto no sólo de los resultados de éste sino de la actividad y empeño de Baranda.

En resumen, el legado de Baranda fue rico en extremo por la realización de proyectos de suma importancia para el país: la creación de las normales para profesores de ambos sexos (1887-1888) con sus escuelas anexas de práctica; la nacionalización de las escuelas lancasterianas de la capital (1890); el apoyo a escuelas nocturnas para obreras, el incremento de las escuelas primarias de México, D. F.; el establecimiento de escuelas rurales cuyo objetivo según Baranda es:

> Facilitar la asimilación de los distintos grupos humanos que pueblan el territorio nacional a fin de ponerlos en condiciones de superioridad para sostener la lucha por la existencia… Allí es donde debemos llevar la escuela, al campo, a las tribus indígenas rezagadas de la civilización (1900, p. 102).

La promulgación de la ley de enseñanza obligatoria de 1888 (Cfr. capítulo XIII, 1), y de la ley reglamentaria de 1891 (instrucción primaria elemental uniforme, obligatoria, laica gratuita) (Cfr. capítulo XV, 1), la creación de la revista pedagógica, *La enseñanza moderna* (Cfr. Apéndice 8), la fundación de una sociedad de estudios pedagógicos formada por los profesores más ilustres, la reforma de la escuela nacional de agricultura y el progreso de la instrucción preparatoria y profesional, son otros tantos logros de la gestión de Baranda.

Su éxito más notable fue haber convocado y celebrado los Congresos de Instrucción (1889-1890, 1890-1891) con representantes de los estados, título suficiente para ser benemérito de la educación en México. La celebración de tales Congresos será tópico de los siguientes capítulos.

10. MANUEL FLORES (1853-1924) Y EL *TRATADO ELEMENTAL DE PEDAGOGÍA* (1884)

No le bastó la medicina como actividad para satisfacer su interés humano. Flores la alternó con una profunda inclinación a la educación. Nacido en Guanajuato, hizo sus estudios preparatorios en San Ildefonso, y se graduó de médico en 1880. Durante la preparatoria se aficionó a la filosofía cotidiana, cuyo ardiente defensor fue hasta su muerte. Fruto de sus lecturas, práctica y observación fue el *Tratado elemental de pedagogía*[10] (1884), una de las primeras obras en su género, publicada en México, cuando el autor impartía la cátedra de pedagogía en la Escuela Nacional de Niñas de la capital.

Fue director general de Enseñanza Primaria y Normal y diputado federal a partir de 1892. Colaboró en diversos periódicos: *El Imparcial*, *Excélsior* y *Revista de Revistas*. Fue miembro de la Academia de la Lengua y recibió también la Legión de Honor (Tirado Benedí, 1955, pp. 84-85).

Se divide la obra en un prólogo y cuatro partes y trata en el prólogo de la pedagogía, su definición y divisiones y la teoría general de la educación. La primera parte se dedica a la educación física, la importancia de los sentidos y educación de cada uno de ellos. La segunda parte se refiere a la educación intelectual con sendos párrafos sobre la atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción. La instrucción es el tema de la tercera parte con consideraciones sobre los métodos para impartir los conocimientos de la primaria: lectura, escritura, aritmética, gramática, geometría e histo-

[10] Del mismo año es la obra de José Lazcano: *Compendio de pedagogía*. México: Imprenta del Comercio de E. Dublán, 1884. No fue posible localizar ningún ejemplar de la misma.

ria. Se aducen ejemplos de lecciones objetivas. La educación moral es tema de la cuarta parte. Se comenta su importancia, el método para impartirla, los factores de nuestra conducta y la educación de los sentimientos. La educación del carácter recibe una breve consideración. Finalmente, se habla de la educación del valor militar, civil e industrial, de la prudencia, constancia e higiene moral. Un apéndice sobre la escuela de párvulos cierra la obra. Llama la atención la escasez de citas o referencias de autores clásicos en la educación. Flores describe la pedagogía como el arte de enseñar o educar, definición con la cual admite la enseñanza (la parte, o un aspecto) como si fuera igual al todo, y excluye la consideración del fin. Enseñar una cosa es hacerla comprender, o poner al que aprende en aptitud de practicarla. Flores confunde así la enseñanza con el entrenamiento. Distingue entre pedagogía teórica y práctica. En la teoría general de la educación menciona otra definición de educación como ‘‘desarrollo o perfeccionamiento de una facultad o acopio de conocimientos (a veces sin mejoramiento de la facultad) producido artificialmente’’, perfeccionamiento que no se logra si no es por ciertos medios. El conjunto de reglas para usar dichos medios es el arte de la educación.

Todo tratado de educación, dice Flores, debe constar de dos partes: la científica, dedicada a estudiar las funciones del organismo relacionadas con su educación, y la segunda que establece los preceptos, dimanados del modo de funcionar de los órganos para lograr su perfeccionamiento. En la educación como en las artes hay fines, próximos unos –cultivar el campo–, remotos otros –alimentar al hombre–, es decir, satisfacer una necesidad. Aquélla se realizará mejor si los actos son adecuados y se ejecutan correctamente con las condiciones interiores y exteriores propias. La educación las mejora, las aprueba o las neutraliza, cuando son adversas. No se objeta que hay personas sin educación capaces de sobrevivir. Se responde: cuánto más con educación. La educación, arte que tiende al desarrollo de las facultades humanas, favorece indirecta pero eficazmente el correcto desempeño de nuestros actos y, por tanto, hace posible satisfacer las necesidades físicas, intelectuales y morales del hombre, base de todas las demás artes. A las primeras pertenecen la nutrición y locomoción; a las segundas la memoria y el raciocinio y a las terceras los sentimientos y la voluntad. Ahora bien, si se pregunta cuáles facultades educar, se tiene que responder: todas, pues intervienen en cualquiera de los actos humanos.

Flores trata de la educación física y, en concreto, de los sentidos cuyo influjo es crucial en la inteligencia, pues le proporcionan el material de su actividad. Cinco son los excitantes de ésta: la necesidad, la imitación, el

hábito, el premio y el castigo. La primera es la más importante. Los sentidos son: el ojo, cuyo objeto propio es el color; el sentido muscular, informador de la existencia y el grado de contracción muscular; el tacto, presión, temperatura, cosquillas, tersura y aspereza que reportan la forma de los objetos; el oído para el ruido y las notas, y el gusto y olfato con sus cualidades. Todos se educan con el ejercicio. La educación intelectual se cimienta en el conjunto de los sentidos, y es tan importante que constituye el fundamento de la felicidad pública y privada.

Nadie duda de la importancia de la inteligencia, si bien no sucede lo mismo con los medios para desarrollar las facultades que nos ocupan. Suele creerse que el libro es el medio más eficaz para desarrollar la inteligencia. Su poder de información de toda índole, su facilidad de difusión, han opacado otros métodos, y se le ha dado la preferencia a uno secundario. Toda educación por medio del libro presupone la educación por otros medios; por tanto, no puede suplirlos, ni basta por sí solo.

En toda operación intelectual hay dos procesos simultáneos aunque diferentes: el primero consiste en el ejercicio de los órganos o facultades que lo efectúan; el segundo, en la acumulación de una o varias nociones resultantes de la operación fundamental. De aquí dimanan dos consecuencias: la primera es el desarrollo de los órganos empleados en el ejercicio, y la segunda, la adquisición o consolidación de conocimientos, la consecuencia más palpable de las dos al grado de atribuírsele los resultados de ambas. Por eso, muchas personas se quejan de olvidar nociones sin sospechar que aun cuando los hechos se olviden, subsiste el perfeccionamiento de las facultades. Suponer que el trabajo empleado en adquirir una noción se pierde al olvidarla es creer que los beneficios de la gimnasia cesan por no poder ejecutar una plancha.

Flores trata luego de las facultades intelectuales y su educación, y enumera las siguientes: percepción, atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción. Distingue dos tipos de atención: la espontánea y la voluntaria, y sobre la espontánea se detiene en los actos producidos por estímulos dolorosos. Tratar de despertar la atención por este medio no sólo es una iniquidad sino error pedagógico, pues la atención se enfoca sobre el estímulo doloroso, en vez de hacerlo sobre el fenómeno cuyo estudio se desea. De ahí que sea menester amenizar la enseñanza y evitar la fatiga que se apodera del niño cuando se abusa de su atención. El autor subraya la importancia de la atención para la exactitud de nuestras ideas que depende de la exactitud de las percepciones. Por tanto, a mayor o mejor atención,

el entendimiento tendrá material exacto para formar juicios correctos sobre la realidad.

La memoria recibe una consideración apropiada. Las características de los recuerdos son: su fidelidad menguante con el transcurso del tiempo y exacta con la novedad del estímulo. Menciona Flores también la asociación, aunque no alude a las leyes tan conocidas.

Flores recomienda para facilitar la retención organizar los conocimientos (jerarquizarlos), relacionarlos de suerte que mutuamente se apuntalen, asociarlos y finalmente emplear la investigación, pues las nociones descubiertas por uno mismo no se olvidan. Subraya también el ambiente agradable que hace placentero el aprendizaje.

La psicología moderna apoya las recomendaciones de Flores.

La imaginación –capacidad eminentemente activa de combinar los estados de conciencia– es responsable en buena parte de las bellas artes e interviene en las matemáticas al transformar las ecuaciones para asemejarlas a fórmulas conocidas. No puede lograrse el desarrollo de tal capacidad copiando modelos sino ejercitándola. Tampoco se desarrolla con la pura crítica o el culto al pasado llevado hasta el retroceso.

Otra capacidad superior –la más importante para el hombre– es el raciocinio por cuyo medio se investiga lo desconocido en función de lo conocido. Los tratados de lógica establecen claramente las condiciones para alcanzarla en el raciocinio tanto inductivo como deductivo. Sin embargo, no se aprende a raciocinar por el exclusivo estudio de los tratados de lógica. El raciocinio requiere, además, del ejercicio para desarrollarse como lo comprueba la vida. La práctica de raciocinar nos permite elaborar argumentos sólidos, correctos y basados en premisas seguras. El estudio de los sofismas o falacias también ayuda. Saber demostrar verdades es importantísimo. No lo es menos desenmascarar errores.

Aunque la imaginación y el raciocinio supongan la abstracción, conviene estudiarla en el último lugar. Se entiende por abstracción la facultad de manejar los estados de conciencia con entera independencia de otros que los acompañen, prerrogativa de enorme importancia en toda investigación científica, pues permite excluir todo lo importuno o inútil a un problema para considerarlo en su prístina desnudez. La abstracción se desarrolla en el niño tardíamente. De ahí que sea tan absurdo hablar a los niños en lenguaje abstracto. Estos requieren del lenguaje concreto y contundente de los ejemplos. Comenzar la enseñanza de la geometría por las nociones abstractas de punto, línea, etc., es una mala aplicación de la regla de proce-

der de lo fácil a lo difícil, sin distinguir que lo fácil para el adulto puede ser difícil para el niño, como ocurre en este caso.

Destina Flores la tercera parte de la obra a la adquisición de conocimientos indispensables, es decir, a la instrucción. Estos pueden dividirse, según su importancia, en dos clases: los relativos a las necesidades de conservación y los de progreso. Los primeros, los más importantes y por ellos debe comenzarse, se refieren a la habilidad para moverse, huir de peligros, acudir a necesidades propias, sostener y guiar a la familia, atender a las necesidades intelectuales y morales de la misma. Desgraciadamente, se deja el educar a la inspiración del momento. No se atiende a la educación cívica, tan trascendental en una democracia ni tampoco a la educación estética, cuando el mundo ha dejado de ser, por los adelantos científicos, un valle de lágrimas, y empieza a ser agradable. Una vez descritas las necesidades del hombre y el orden de su importancia, expone Flores los conocimientos necesarios para satisfacerlas y el orden en que debe procederse. Para lograr la propia conservación, se requieren medios directos e indirectos. Los primeros, propios para conducir al hombre a través del medio ambiente y a evitar peligros, suelen ser innatos o se adquieren tempranamente en la vida. No sucede lo mismo con los relativos a la conservación personal indirecta, pues para lograrla se requiere la práctica de las normas de la higiene y el trabajo, cuya instrucción preparatoria depende de un conjunto de conocimientos proporcionados por los estudios de la primaria, secundaria y profesional. Flores deplora que el método seguido en la primaria consiste en señalar la lección, obligar al niño a repasarla y repetirla de memoria. Así, el niño no aprende, fracaso evidente, porque no reconoce lo que aprendió expuesto en distintas formas verbales; no puede repetirlo sino al pie de la letra ni puede utilizarlo cuando se le presenta la ocasión. La consecuencia es que los niños no aplican en su vida diaria lo aprendido en la escuela, sino que ésta los aburre y mata su curiosidad. La escuela pretende inculcar muchas nociones inútiles por su nula o escasa aplicación, o por haberlas asimilado anteriormente o por ser imposible adquirirlas. Además, muchos conocimientos verdaderamente útiles no se incluyen en los programas. Finalmente, el método para trasmitir los conocimientos es fundamentalmente vicioso por no adaptarse a la naturaleza del niño. En cambio, pasa horas enteras y aprende infinidad de cosas, cuando la enseñanza le interesa, lo atrae, si es correcta y objetiva, es decir, arranca de hechos particulares, concretos y poco a poco los eleva a las leyes. La observación y experimentación son indispensables al niño, y así se comprueba observando cómo aprende a hablar. El método mejor es la enseñanza objetiva.

Si se arguye que ésta no puede aplicarse a algunas asignaturas, se responde: lo medular es poner en juego las facultades del niño. Por otra parte, el método objetivo no pretende hacer que cada niño descubra todas las nociones. Se le escogen los materiales, se le encamina, cuando se extravía, y así se le economizan muchos años de trabajo y muchas fatigas.

En la parte relativa a la educación moral, advierte Flores que no se trata de señalar cuáles preceptos morales deben seguirse, sino de los medios adecuados para hacerlos observar.

La importancia de la educación moral procede de que la vida social es la vida por excelencia del hombre, y consiguientemente la felicidad humana depende del perfeccionamiento de las relaciones sociales. En cambio, los progresos científicos e industriales no harán por sí solos más felices a los hombres. La instrucción sola no basta para hacer feliz al hombre.

Examina luego los métodos más usados para conseguir la moralización como el castigo, recurso inútil que sólo engendra rebeldía y antagonismo, y el sermoneo (los consejos) cuya eficacia no es mayor. El premio tampoco es eficaz; puede estimular la ejecución de un acto y prescinde del sentimiento que lo dicta. La verdadera educación moral debe buscar la modificación de los sentimientos para lo cual el premio es un medio remoto e indirecto.

Flores sugiere otro método para la educación moral. El análisis de los actos humanos reclama la presencia simultánea de tres factores: un deseo más o menos vivo de lograr lo que se quiere, si bien no siempre está presente; un raciocinio encaminado a emplear los mejores medios para realizar el deseo y un esfuerzo mayor o menor de la voluntad para aplicar los medios.

Flores afirma que los actos están determinados por nuestros deseos, y lo comprueba con numerosos ejemplos. En cambio, la razón influye poco en la conducta por ser indirecta su intervención, pues si la razón sugiere actos se debe a que ha brotado un sentimiento ya fortalecido para modificar la conducta. La facilidad con que la razón induce a actuar con o sin el desarrollo del sentimiento es proporcional al cultivo intelectual. De ahí que todo tratado de educación moral haya de estudiar tan grandes cuestiones: la educación de los sentimientos, la instrucción moral y la educación del carácter o de la voluntad.

La educación de los sentimientos tropieza con un doble problema: ¿cómo despertar un sentimiento?, ¿cómo fortalecer el sentimiento débil existente? Flores señala tres medios: asociación de ideas, imitación y hábito. La ineficacia del premio y el castigo proviene de que el niño cobra afición al premio y repugnancia al castigo, y suele conservar intactos sus sentimientos

respecto de los actos que los provocaron. Nótese que la asociación no debe ser contrariada por la reflexión. Las experiencias desagradables de los actos (asociación de ideas) son medio eficaz de educación en niños lo mismo que en adultos. Los buenos ejemplos son la materia del segundo medio: la imitación, mecanismo que desempeña importante papel en la dirección de la conducta. El amor del niño hacia sus padres lo impulsará a imitar sus ejemplos.

Flores trata asimismo de la voluntad. Entre ella y los deseos existe un cierto sistema de compensación. La escasa intensidad de los deseos de ejecutar ciertos actos requiere voluntad enérgica para ponerlos por obra. Y, a su vez, deseos enérgicos suplen la insuficiencia de una voluntad débil. Los elementos constitutivos del carácter son el valor, la prudencia y la constancia. El valor es la voluntad activa o energía para hacer algo. La prudencia, en cambio, es la voluntad pasiva para abstenernos de una acción determinada. En ambas manifestaciones, la voluntad puede ser intermitente y continua. Esta es la constancia.

El autor habla también de la educación del valor militar –arrostrar la muerte–, el civil –arriesgar el buen nombre– y el industrial –exponer la fortuna. Recomienda no intimidar al niño, forma frecuente de destruir su valor.

Sugiere medios para cultivar estas manifestaciones de la voluntad.

11. La opinión pública en la década de 1880-1889

Dos son los temas principales que la opinión pública maneja con relación a la educación popular, ‘‘la enseñanza democrática’’, al decir de Baranda (Cfr. capítulo XII, 9), durante el decenio 1880-1889: las características de la enseñanza y las escuelas municipales de la capital.

11.1. *La reglamentación del artículo 3o.*

El incidente de la solicitud de revalidación de estudios cursados en el seminario puso sobre el tapete la necesidad de reglamentar el Art. 3o. *El Monitor Republicano* (octubre 26 y 27 de 1880) afirmaba que con reglamentar dicho artículo se acabarían tales solicitudes. El diario considera que el espíritu de la ley es exigir ciertos estudios preparatorios para emprender una carrera y la posibilidad de comprobar que el aspirante los ha hecho con el resultado apetecido. No viene al caso el plantel donde los cursó. De la misma manera que se admiten documentos de primaria a preparatoria, así pueden aceptarse los de otras instituciones. El autor del artículo, Vigil, no

está de acuerdo con hacer repetir exámenes ante un tribunal oficial al solicitante. En estas discusiones aparecen las dos opiniones en pugna desde 1857: la de los liberales radicales deseosos de mantener el principio de la libertad y echar abajo las barreras, y la de los moderados, propensos a restringir y reglamentar los posibles resquicios de la ley (Cfr. capítulo X, 3.2; capítulo XI, 9). Se urge, pues, expedir la ley orgánica que regule el Art. 3o. (Cfr. capítulo XI, 3.6).

Mateos promovió un año después la necesidad de reglamentar el Art. 3o. El presidente de la comisión de instrucción, Cejudo, presentó un proyecto dividido en tres partes: la libertad de enseñanza; las profesiones que requieren título para su ejercicio y los requisitos con que deben expedirse los títulos (*La Patria*, noviembre 13 de 1880). Lo esencial, según el proyecto, parecía ser la forma de expedir los títulos. Mateos prefería que se dejase plena libertad sin reglamentación alguna. *El Siglo XIX* (noviembre 17 de 1880) comenta que la primera parte: ‘‘La enseñanza será libre’’ no debe reglamentarse, pues si el profesor necesita título, ¿cómo puede esperarse la difusión de los conocimientos elementales en el pueblo? ¿De dónde sacar los suficientes profesores titulados para atender a la población? Mateos insiste en el espíritu de la ley: acabar con las barreras (los monopolios) para promover la ilustración.

Un boletín de *El Monitor Republicano* (noviembre 16, 17 y 18 de 1880) ofrece una serie de lúcidas reflexiones sobre el proyecto de ley orgánica del Art. 3o. y evidencia las contradicciones en que incurre. Se trata del derecho de aprender y enseñar sólo limitado por los derechos ajenos. Ahora bien, es difícil señalar cuándo los lastima la libertad de enseñanza. El Art. 3o. distingue muy bien la libertad de enseñanza –ilimitada– y la profesional –limitada– no sólo en cuanto al título para ejercer una profesión sino al ejercicio de la misma. Al incluir en el proyecto la profesión de preceptor, la comisión vulnera en su base la libertad de enseñanza consagrada en el Art. 3o. Es menester distinguir claramente entre libertad de enseñanza y libertad profesional. Vigil, cuyo es el artículo, señala también las inconsecuencias del proyecto: se asimila la libertad de enseñanza a la de imprenta, y no puede verse cómo ataque aquélla la vida privada. Además, al hacer esta asimilación, el proyecto es poco lógico. La enseñanza es una manera de expresar el pensamiento, y la prensa constituye una especie de magisterio. Si no se exige título al que publica un libro ni al que redacta un artículo, ¿por qué pedírselo al que enseña un arte o ciencia, pues el proyecto no distingue al que manifiesta sus doctrinas bajo determinado método? Se trata de encontrar el justo medio entre la libertad de profesiones con sus

inconvenientes y el monopolio profesional incompatible con el espíritu del siglo y la índole de las instituciones. *El Monitor Republicano* (noviembre 19 de 1880) publicó el proyecto como había sido aprobado. Este reduce a tres los requisitos para el título profesional: edad, honradez y aptitud. El diario señala una falla. Se dice cómo comprobar la honradez; no se expresa, en cambio, quiénes compondrán el jurado para examinar al aspirante, ni las reglas a que tiene que sujetarse aquél para expedir la certificación respectiva. El jurado ¿debe estar compuesto por profesores de las escuelas donde hizo sus estudios el aspirante o de las oficiales? Este punto, sentencia el diario, requiere una declaración terminante.

La necesidad de la reglamentación del Art. 3o. vuelve a aparecer en la prensa, reforzada con el proyecto de nueva ley de instrucción pública propuesta por el secretario Montes (1881) (Cfr. capítulo XI, 8). Se alaba el proyecto por su lujo inusitado de vasta erudición y no poca doctrina del ministro [sic], sin fundar ni demostrar la necesidad de reforma, sino por el contrario se asesta un golpe de muerte a la unidad científica de la enseñanza. *La Patria* (mayo 4 de 1881) sugiere que se compare la carta de Barreda a Riva Palacio (octubre 10 de 1870) cuya perfecta lógica demuestra la superioridad del plan de estudios vigente sobre cualquier otro, y se verá que nada parecido se desprende del proyecto de Montes. Durante seis días (mayo 5, 7, 10, 11, 12 y 13) se publicó en toda su extensión el documento. Desgraciadamente, el artículo no concluye, y nunca se vuelve a mencionar nada al respecto.

Se repite la urgencia de que el Congreso se ocupe en expedir leyes reglamentarias, en especial la de la libertad de enseñanza y profesiones (*La Patria*, septiembre 13 de 1881).

Durante el año de 1883 la libertad de enseñanza volvió a ocupar las páginas de los diarios (*La Patria*, abril 5 de 1883). La opinión pública se querella de que, aprobado el proyecto de reforma del Art. 3o. en la Cámara de Diputados, pasó al Senado sin que hasta ese momento haya habido dictamen alguno. Es urgente que se resucite el asunto de la instrucción obligatoria y gratuita, y si la pública se circunscribe sólo a la primaria. El artículo aboga por poner fin al monopolio del Estado en la educación secundaria y profesional. Se mencionan los temores del charlatanismo si se deja plena libertad. Sin embargo, el pueblo va más aprisa que los legisladores y vería con buenos ojos que se reglamente esa libertad. En otro editorial se urge la necesidad de reglamentación (*La Patria*, abril 13 de 1883), por el peligro de que las sectas se apoderen de la mente de la niñez

(ha aumentado la enseñanza católica), y la inclinen a aliarse con los enemigos de las libertades (J. Zárate).

El aumento de niños vagos y pequeños delincuentes da ocasión a la prensa (*El Monitor Republicano*, octubre 27 de 1886) a instar a las autoridades para urgir el incremento del número de escuelas (ningún niño debería quedarse sin instrucción) y hacer obligatoria la instrucción.

Una serie de artículos de *El Monitor Republicano* (noviembre 11, 23 y 26 de 1887) retoma el asunto de la instrucción obligatoria. El proyecto se ha aplazado por implicar la resolución del problema social delicado de la vagancia de la niñez. La comisión presentó un proyecto que hubo de retirar por indicación del ejecutivo, pues era muy lírico en sí y exigente con los padres de familia. Hay gran diferencia entre escuelas obligatorias e instrucción obligatoria. Lástima que se haya señalado una escuela por cada 4 000 habitantes en vez de cada 2 000, pues nada gravoso debe haber cuando de educación se trata. ¿Por qué no reducir el ejército?

Esta controversia acerca de la obligatoriedad se prolonga hasta 1889, como observa *El Monitor Republicano* (junio 18; julio 20 y 25 de 1889). El diario se querella de que, caminando en el presente con un presupuesto raquítico e insuficiente en el ramo de instrucción, con una escuela municipal menos, con la destitución de cumplidos e inteligentes profesores en la EP, con multitud de niños vagos y delincuentes, con un gran centro de lectura que de nada sirve, se hable de un congreso de educación. Estos son bellos discursos, teorías humanitarias. ¿Podría verse el año entrante algo práctico?

11.2 *La instrucción municipal y otros temas*

Se recordará que el municipio tenía a su cargo la mayoría de las escuelas primarias de la capital. La paz de esta década permitió que se atendiese al progreso de esos planteles, y se comenzó por pedir cuidado de la higiene, pues perteneciendo la mayoría de los estudiantes a las clases menesterosas, no se distinguía precisamente por su aseo. A la falta de higiene se atribuía el poco adelantamiento de los estudiantes (*La Patria*, julio 18 de 1882). En efecto, un niño apocado y enfermizo no tiene expeditas sus facultades y requiere, por tanto, más cuidado. Por otra parte, se señalaba el inconveniente de encargar a señoritas sin experiencia la educación de dichos niños. Se necesitaban profesores que corrigiesen a los niños.

La preocupación por la instrucción de la clase menesterosa sigue emergiendo periódicamente. Se afirma que el mayor crimen de los gobernantes es negar la instrucción a los pobres para que otros sean siempre superiores.

La garantía de que la nación sea libre y soberana descansa en la constante propagación de la instrucción pública (Enrique Zamudio) (*La Patria*, agosto 3 de 1882).

A propósito de una publicación norteamericana sobre la instrucción pública (*La Patria*, octubre 31 de 1882), el diario compara la de aquella república con la mexicana. La comisión del ayuntamiento relativa al ramo llama la atención de ese cuerpo acerca de los cambios que es necesario introducir para mejorar la instrucción, como mejor ubicación de las escuelas, pues están muy próximas unas de otras. Se ha tratado de distribuirlas mejor, si se aumentan las rentas. Por otra parte, se requiere atender a la escuela elemental tanto como a la primaria. Los profesores perciben sueldos insuficientes y los niños van en ayunas a la escuela. Se trabaja en obtener los datos necesarios para darles desayuno, vestido y juguetes. A las niñas se les dan mantas para que las trabajen.

La *Patria* (enero 24 de 1885), al mismo tiempo que recomienda la creación de normales como el único medio de impulsar el progreso y desarrollo de la instrucción pública –se sabe que el licenciado Altamirano se ocupa de ello en la capital– indica que la misma experiencia ha demostrado la incompetencia de los municipios para vigilar el orden y progreso de las escuelas, debido a que los miembros del ayuntamiento carecen de conocimientos adecuados, de tiempo (deben atender a sus asuntos) y sus puestos son de carácter transitorio. De donde se sigue que las escuelas municipales sean las peor atendidas de todas. Sería mejor que pasaran a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Es más, se siente la necesidad de un ministerio independiente de instrucción. La importancia de ésta es mucha para estar en manos de Justicia. Por desgracia, todavía transcurrirían 20 largos años para la verificación de esta sabia proposición.

En abril 28 de 1885, el comisionado de escuelas del ayuntamiento, doctor Manuel Domínguez, preparó un proyecto de *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México* (*La Patria*).

Se había sentido la falta de tal reglamentación, pues las escuelas carecían de uniformidad y su funcionamiento era anárquico por los diferentes sistemas y métodos de enseñanza. El proyecto resuelve mejor ciertas dificultades que el anterior, si bien no se han tomado en cuenta algunos puntos sensatos del primero.

El Reglamento General (1885) describe los establecimientos de instrucción primaria recibidos del ayuntamiento anterior: 37 escuelas elementales; 30 amigas primarias; 21 escuelas de la misma especie; uno de párvulos y

uno para obreros: total 90, de las cuales 80 estaban en el perímetro de la ciudad y diez en los pueblos aledaños. Se notaba que diez de las foráneas eran primarias superiores y una elemental, cuando debía ser al revés. Las escuelas se hallan en situación deplorable de suciedad y abandono, cuyo origen se encuentra en habérselas multiplicado. Por carecer de rentas propias se alquilaron vecindades donde los niños ven actos impropios. Además, el dejar la tarea a un solo maestro en cada escuela dificulta el progreso. Se propone también uniformidad de escuelas: todas elementales y otras complementarias. Habría una directora por cada escuela y una auxiliar cada 80 niños.

Se impone una comparación entre el plan de las escuelas y amigas municipales (1885) y las federales (1884). Las municipales suponían una escuela de párvulos (tres a seis años) con un programa de educación moral; juegos y dones de Fröbel, coro y dibujo y ejercicios al aire libre mezclados con paseos.

CUADRO 49

Currículo de la primaria

Escuelas municipales

I. Escuela Preparatoria (elemental: dos años) a partir de los seis años hasta los 12.

Primer año

Moral	Lectura
Ejercicios de lenguaje: vocabulario	Ejercicios de escritura
	Cuatro operaciones con ábaco
Trabajos manuales	Gimnasia

Segundo año

Moral	Lectura
Escritura cursiva	Ejercicios de lenguaje
Cuatro operaciones (enteros, quebrados y decimales)	Nociones de geometría

II. Escuela complementaria

Primer año

Gramática española (analogía y ortografía)
Geometría
Dibujo
Indicaciones históricas
Gimnasia
Canto coral

Lectura y escritura
Aritmética (operaciones con enteros y decimales)
Geografía de México
Moral
Francés

Segundo año

Lectura y escritura al dictado
Elementos de geografía general y repaso de la de México, siempre con indicaciones históricas
Principios de dibujo y de labores de mano
Canto coral

Gramática española
Aritmética (las cuatro operaciones con toda clase de números)
Geometría
Moral
Gimnasia
Francés

Tercer año

Gramática española
Escritura (de ornato)
Sistema métrico
Geometría
Labores de mano
Gimnasia
Canto coral

Lectura en prosa y verso (declamada)
Aritmética
Nociones de cosmografía
Dibujo lineal y de ornato
Moral
Inglés

Cuarto año

Nociones generales sobre el arte de hablar en prosa y verso
Nociones de contabilidad por partida doble
Costura y corte de piezas
Canto coral
Dibujo

Lectura declamada en prosa y verso
Geometría gráfica
Geografía e historia
Moral
Inglés
Nociones de derecho
Pedagogía

CUADRO 50

Currículo de la primaria

Escuelas federales
(Elemental: tres secciones sin tiempo fijo) a partir de los siete años.

Primera, segunda y tercera sección [sic]

Español
Lecciones sobre ciencias
Escritura
Inglés
Historia (ejercicio y estudio)
Primero, segundo y tercer años
Inglés
Gimnasia
Historia
Dibujo
Español

Escritura
Gimnasia y música
Figuras planas
Aritmética
Geografía
Ciencias naturales
Música
Geografía
Derecho
Aritmética

(Dubán y Lozano, 1886, *13*, p. 471).

Sorprenden a primera vista las divergencias entre el plan de las escuelas municipales y las federales. Las municipales suponían la etapa de párvulos de tres a seis años, ventaja enorme por la ganancia propia del aprendizaje temprano. La enseñanza municipal comprendía dos divisiones: la ‘‘preparatoria’’ con dos años para todos y cuatro años formales de complementaria, asimismo para todos. La moral se estudiaba desde párvulos y toda la primaria. Las federales, cuyo inicio era a los siete años, introducían dos divisiones también: una, de tres secciones sin fronteras rígidas entre cada una (el paso de una a otra se hacía según el aprovechamiento no según el tiempo, lo cual era una enorme ventaja). La nomenclatura delataba el influjo de Pestalozzi, promesa de mejor metodología. La primera propiamente tal introducía una diferencia importante: era de tres años para niños y dos para niñas. No se mencionaba la moral aunque podría quedar incluida en el derecho. En ambos casos, la enseñanza total comprendía seis años para niños y cinco para niñas, si bien se dejaba abierta la posibilidad de que pudiese procederse más aprisa. Característica común a ambos planes era la

distinción entre dos niveles: el elemental o rudimentario y el superior o complementario.

El proyecto no fue del agrado de todos. *El Monitor Republicano* (mayo 21 de 1885) lo recomendó en algunos aspectos como aumentar el número de escuelas asignadas a los niños, promover la uniformidad de la enseñanza y hacer más adecuada la planta de personal con la presencia de los ayudantes. Sugiere que se aumente hasta cuatro el escaso número de escue- las para adultos, se incremente el mísero sueldo de los directores, se disminuya el número de ausencias de alumnos y se encuentre alguna solución para readmitir a los expulsados. Desaprueba por completo que se limite el proyecto a la instrucción rudimentaria.

Poco después, *El Monitor Republicano* (diciembre 11 de 1885) reñía al ayuntamiento por pretender refundir las escuelas rudimentarias con las primarias. Tal decisión no significaba ni ahorro ni ayuda a los pobres, pues mudaba Ias escuelas de los barrios habitados por éstos, quienes tendría que recorrer distancias considerables para ir a clases.

La importancia de la enseñanza municipal vuelve a manifestarse en las columnas de *El Monitor Republicano* (junio 19 de 1886).

El diario alaba al cuerpo municipal por haber restituido algunas escuelas suprimidas por el anterior y prescindido de innovaciones inconvenientes. Sólo le falta para que su obra sea meritoria lo siguiente: nivelar los sueldos, aún bajos para todos los directores de ambos sexos (a igual trabajo igual salario); suprimir las escuelas dominicales (destinadas a obreros) por ser muy duro tener clases en domingo; y resolver el problema de escuelas para párvulos introducidas en 1883. Tales escuelas admiten de cinco a ocho años; en las demás se aceptan de ocho a diez con tal de que lleven la adecuada preparación. Un niño o niña, que por mil circunstancias no ha podido adquirir ninguna instrucción elemental en los primeros ocho años de su vida, no es admitido en párvulos por tener edad superior a la requerida. Tampoco se lo recibe en otros establecimientos por carecer de conocimientos básicos. El remedio es hacer que todas las escuelas elementales sean de la misma categoría.

F. W. González relata en *El Monitor Republicano* (junio, 12 de 1886) la historia de las escuelas municipales. A los ayuntamientos, como representantes de una población, corresponde velar por las necesidades públicas y, entre ellas, como una de las más importantes, la enseñanza. Así ha sido desde 1821 y más desde 1867. Juárez lo confirmó en 1867, cuando ordenó que los ayuntamientos establecieran y sostuvieran escuelas municipales. En 1872 se tuvo la idea de establecer una escuela central, idea buena, pero

cuya realización fue desastrosa, pues se hizo con la supresión de 14 escuelas municipales y la disminución del número de focos de cultura. Juárez intervino, y se clausuró la escuela central. En 1880 hubo otra modificación. Al suprimirse varios establecimientos, se destituyó a los profesores, se nombró a otros para la enseñanza elemental de niños y niñas de cinco a ocho años, y se disminuyó el sueldo de los maestros. Los educandos tenían que estar instruidos en la parte del sistema elemental nuevamente introducido y tener de ocho a 15 años. Para 1883 el municipio niveló los sueldos del profesorado y, al año siguiente, propuso otro proyecto que disminuía los centros de instrucción. En 1885 se cometió una iniquidad: se redujo el sueldo de los directores de las elementales y se aumentó el de las superiores. En 1886, el doctor Juan J. Ramírez Arellano, comisionado de escuelas, restableció los planteles suprimidos. La multiplicación de escuelas se hace imperativa por el número de niños vagos, 60 000, o sea, las 3/4 partes de la nueva generación. Las escuelas están abandonadas. Son puro oropel. Se sugiere que el ayuntamiento nombre personas sin sueldo que visiten las escuelas. Se sabe de una escuela de niñas, situada en el centro, cuya directora no conoce ni de vista a las niñas, quienes van sólo a divertirse (*El Monitor Republicano,* diciembre 8 de 1886).

Entre algunos de los otros temas que maneja la prensa de la época, respecto a la instrucción pública del país, encontramos los que a continuación se refieren.

La costumbre de practicar la acepción de personas no debería tener lugar en el nombramiento de profesores. En otros países se los nombra por su ciencia y virtud con gran progreso de la ilustración. Los mexicanos sujetamos las decisiones a cartabón político, ‘‘y caemos en el defecto de improvisarlo todo, suponiendo que somos omniscios o que poseemos aptitudes ilimitadas’’. No hace mucho acordó el Ministerio de Justicia señalar a los profesores de cualquier ramo la obligación de escribir un texto, al modo de otros países. Como no hay discernimiento en el nombramiento de profesores, el resultado es que no hay textos mexicanos (Constantino Gil) (*La Patria,* noviembre 16 de 1882).

Junto con las voces de alarma con relación al problema social que representa la vagancia de la niñez, se reconoce el progreso de la instrucción pública. Se hacen votos por la fundación de la normal ‘‘que vendrá a llenar un gran vacío’’ en la primaria, abandonada ahora a los esfuerzos de los profesores individuales. Notable es el número de niños inscritos en escuelas oficiales del Ministerio, 3 487, con un promedio de 300 por cada establecimiento (J. M. Vigil) (*La Patria*, abril 15 de 1883).

Después del advenimiento de la administración de Díaz, *El Monitor Republicano* (junio 13 de 1885) habla irónicamente de que la ‘‘enseñanza pública es también otro de los ramos que con una cariñosa y paternal solicitud es atendido por la nueva administración…’’. Hace días se viene notando una labor en los planteles públicos que no revela sino la mira de acabar con la idea generosa de libertad y hacer servir la instrucción como sostén del despotismo. Se expulsa a los alumnos más inteligentes y se destituye a los profesores. Se verá lo que el país puede esperar de una administración que así se comporta en tres áreas vitales: libertad electoral, libertad de prensa y la instrucción de la juventud.

La filiación liberal más acentuada de *El Monitor Republicano* no pierde ocasión para lanzarle un dardo al nuevo gobierno como se nota en un artículo de junio 20 de 1885: ‘‘Ya otra vez hemos lamentado el giro que se estaba dando a la instrucción pública, y la manera como se quería hacerla servir a los intereses del gobierno’’. Se habla de expulsiones de las mejores alumnas, de remoción de profesores, y todo por la orientación liberal que daban a sus enseñanzas. Y concluye:

> La mira no puede ser más clara y es la de hacer servir la educación al sostenimiento del despotismo y convertir a los alumnos en seres indignos y desagradables (F. W. González).

La prensa sigue insistiendo sobre la necesidad apremiante de ilustrar a las masas con el fin de ponernos a la par con los pueblos civilizados ¿De quién puede esperarse el auxilio para lograrlo? No del gobierno, pues no representa las doradas perspectivas de los grandes negocios. Es más, el gobierno es el primer tropiezo para lograr este objetivo como se prueba por el olvido de los preceptos sobre la normal. La instrucción rudimentaria y mezquina es enteramente inútil para contrarrestar las supersticiones. De ahí la urgencia de que los preceptores estén bien formados y de ahí la necesidad de la normal (*El Monitor Republicano*, marzo 2 de 1886).

La introducción del sistema de Fröbel en la enseñanza de párvulos y de trabajos manuales al modo de la Escuela Nacional No. 7 dirigida por Cervantes Imaz (*El Monitor Republicano*, marzo 28 de 1889) da ocasión para sugerir que se adopten tales prácticas en todas las escuelas del país. El gusto con que los niñitos de dos años emprendían su trabajo y daban explicaciones de los mismos puso de manifiesto el brillante resultado del sistema objetivo y del método de Fröbel hábilmente combinados. Las estampas, parte de los dones, pueden usarse para proporcionar verdaderas lecciones de moralidad. Se recomienda al ministro de Justicia e Instrucción

Pública la conveniencia de introducir el sistema de Fröbel en todas las escuelas de párvulos.

11.3 *La enseñanza preparatoria*

Entre tanto, la prensa se ocupaba también en la EP, y mencionaba los ataques lanzados a su director Castañeda y Nájera por haber impuesto un régimen militar, e informaba asimismo de la instalación del Congreso Nacional de Estudiantes con representantes de la EP (*El Tiempo*, abril 5 de 1885). El Partido Liberal (abril 16 de 1885) sugería la instauración de una cátedra de reconocida utilidad sobre economía política, cuya falta en México era causa de dos males: la desviación de las actividades de ramos importantes de trabajo encaminados directamente a la producción y la degradación de los artesanos nacionales carentes de principios seguros para reconocer la calidad del ahorro.

La segunda mitad de 1885 transcurrió en la EP más tranquila. Se aprobó la obra de Contreras para los cursos primero y segundo de matemáticas; se continuó la discusión sobre los estudiantes presos y, con la noticia del suicidio de otro preparatoriano, *El Tiempo* redobló sus ataques al positivismo asentado en la EP al cual culpaba de los excesos de los jóvenes, protestó por la elección de la obra del racionalista Paul Janet, *Traité de philosophie* (1880)[11] para la clase de lógica y atacó la defensa que hizo M. Flores del positivismo –no produce inmoralidad y la religión es factor muy secundario de la moralidad y el orden social. Se introdujo una clase especial de historia de México.

El Partido Liberal (enero 1o. de 1886) saluda la iniciativa del ejecutivo de crear una Escuela Normal de Profesores. Ese mismo año *El Siglo XIX* (octubre 7 de 1887) informaba que el Arzobispo de México, Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos (1816-1891), había visitado la EP a propósito de la exposición de electricidad y se había mostrado muy complacido con los adelantos alcanzados por dicho plantel. *El Siglo XIX* (octubre 7 de 1887) comentaba: ‘‘celebramos que el Arzobispo de México, desprendiéndose, a fuer de hombre ilustrado, de ciertas preocupaciones injustificadas, haya dado una lección a sus seguidores que tan enemigos se muestran de la EP’’.

La prensa refiere también que las conferencias nocturnas dadas por los alumnos en la Preparatoria los sábados (*El Siglo XIX*, septiembre 17 de 1887) con el propósito de difundir la ciencia, tenían un éxito rotundo. Así lo comentaba *El Correo de las Doce* (julio 22 de 1888). *El Nacional* (julio 17

[11] *Tratado de filosofía*.

de 1889), por su parte, publicaba una carta del Cónsul General de Chile en México, B. L. de la Barra, sobre el floreciente estado de la EP con sus bien provistos gabinetes de física, su laboratorio de química, museo de historia natural, rica colección paleontológica y bien surtida biblioteca de 12 000 volúmenes. El edificio era una joya colonial. Alababa asimismo el plan de estudios, modelo en su género por ofrecer uniformidad de los estudios para todas las profesiones, característica que evita rivalidades entre los alumnos y les da tiempo para hacer una acertada elección de carrera.

No todo era alabanza para la EP.[12] De parte de los lerdistas, *El Diario del Hogar* (octubre 9 y 18 de 1889) se burlaba de la pedagogía de Tuxtepec, y denunciaba el atraso de los estudiantes y el nulo afán de los profesores por enseñar.

[12] No se sabe a punto fijo cuándo se le añadió el calificativo de Nacional a la EP.

CAPÍTULO XIII

LA EDAD DE ORO DE LA INSTRUCCION PRIMARIA

1. HACIA UNA EDUCACIÓN NACIONAL: DE NUEVO EL PROYECTO DE LA OBLIGATORIEDAD. LEY SOBRE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (mayo 23 de 1888)

En el año 1887, como se ha relatado en el capítulo precedente, se había fundado la EN capitalina para varones, y había otras en diversos estados. Además, se había incrementado en forma espectacular la enseñanza primaria, en comparación con las cifras de las primeras décadas del México independiente. Por otra parte, se tenía presente el aterrador analfabetismo nacional.[1] El Estado proporcionaba una generosa oferta de enseñanza, pero sin haber logrado disminuir los índices de ignorancia. Faltaba un instrumento para fomentar y aumentar la demanda y adaptarla a la oferta estatal. Este instrumento debía tener algún ingrediente coactivo, porque se había comprobado que la iniciativa no bastaba. De nuevo, como en tiempo de Juárez y Lerdo, se pensó en urgir la obligatoriedad de la enseñanza elemental (Cfr. capítulo IX; 10; capítulo X, 3.1; capítulo XI, 3.6).

Desde 1885 Sierra había estado martillando sobre el tema:

> La civilización en este punto y bajo su base jurídica consiste en haber reemplazado paulatinamente el derecho del padre por la acción de la ley, es decir, la conveniencia social. Cuando ésta es clara y segura, ahí está el derecho, derecho natural, porque lo engendran las necesidades del organismo social y esto es también naturaleza. Yo creo con Stuart Mill –que antes del sufragio universal debía decretarse la educación universal, y como ésta falta, el sufragio no

[1] Cfr. Apéndice 1. Enseñanza Primaria. En 1821 había 99.38% de analfabetismo y en 1895 (primer censo nacional) 83%. Véase también el capítulo XVI, 6.

existe– ¿Qué hacer entonces? ¿Hay acaso otra forma más adecuada que la instrucción obligatoria? No la conocemos (Sierra, 1977, *8*, p. 110).

Vendría a ser éste un caso de subsidiaridad: el padre tiene el derecho y la obligación de educar a sus hijos; pero cuando el padre falla en cuestión tan delicada, el Estado debe intervenir para evitar que los niños se queden sin instrucción.

Aunque las voces de Sierrra venían escuchándose desde 1885, fue sin embargo en 1887 cuando la Cámara de Diputados empezó a tratar este asunto. Sierra formaba parte de la comisión de educación junto con los diputados Leonardo F. Fortuño y Julio Zárate. El proyecto de ley sobre la enseñanza obligatoria pasó por tres etapas: fue propuesto en octubre 8 de 1887, reformado en noviembre del mismo año y aprobado en mayo 23 de 1888. El proyecto (octubre 8 de 1887) fue iniciado por Julio Espinosa, aunque se había sometido varias veces a la representación nacional. Por desgracia, no mereció entonces la atención de las comisiones y murió en su cuna.

Hoy se trata de algo que no puede tildarse de utópico; hoy se trata de circunscribir la obligación a una comarca y en qué circunstancias y condiciones especiales la harán viable y fecunda (Baranda, 1889, p. 120).

Los considerandos del proyecto señalan que el principio de la enseñanza obligatoria tiene ‘‘la inapreciable fortuna’’ de agrupar en su derredor los votos de muchas personas de distintos campos: las escuelas científicas proclaman su necesidad por estar el hombre ilustrado mejor apercibido para luchar por la vida; las escuelas metafísicas por considerar la educación más propia de la naturaleza racional del hombre que imperiosa la libertad del padre en el gobierno de la familia. Incluso, se mencionan las iglesias, especialmente la católica, por haberse convertido en delito la ignorancia voluntaria. Por la educación obligatoria, la nación se coloca en la mejor condición para su adelanto y prosperidad.

La comisión comprendió que, para hacer eficaz el principio de la obligatoriedad de la educación, se necesitaba arraigarlo en una ley, elemento de las bases generales de organización definitiva de la instrucción primaria en el Distrito, como lo habían hecho ya con grande éxito los estados de Puebla y Veracruz. Este histórico proyecto de ley (Art. 1o.) concede al ejecutivo un plazo de un año para organizar la instrucción primaria oficial sobre las siguientes bases: establecer en el Distrito Federal dos escuelas de instrucción primaria elemental, una para niños y otra para niñas o una sola mixta por cada 4 000 habitantes al menos. Estas escuelas estarán a cargo

de los municipios para administrar los fondos y nombrar maestros (se prescribe que sean titulados de las escuelas normales oficiales o personas aptas quienes serán reemplazadas por normalistas, luego de que éstos se presenten); prescribir que los municipios se sujeten a las normas de esta ley en exámenes, métodos, textos, instalaciones, mobiliario, etc.; subvencionar el presupuesto en caso de necesidad; organizar la inspección de fondos y cuidar que se cumplan estrictamente los preceptos de la ley; crear también escuelas de párvulos así como primarias superiores bajo la dependencia del ejecutivo y costeadas por el Tesoro Federal.

La enseñanza primaria comprenderá las siguientes materias: instrucción moral y cívica, lengua nacional, lectura y escritura, nociones de cálculo aritmético y geometría, elementos de las ciencias fundamentales de observación y experimentación, datos elementales de geografía y nociones de historia natural, dibujo, canto coral, manejo de útiles de los oficios mecánicos, ejercicios gimnásticos, ejercicios militares (para niños de primarias superiores) y labores manuales para niñas. En la enseñanza se seguiría un mismo método: el objetivo. Todas las materias excepto las últimas serán *comunes en la primaria elemental* y *en la superior* [subrayado nuestro]. Sólo diferirán en la extensión que se precisará en los programas.

Las escuelas laborarán diez meses al año, cinco días a la semana y seis horas al día. Se reitera la gratitud de la enseñanza. Se describen cuáles son las escuelas públicas: primero, las federales y municipales, segundo, las particulares abiertas al público y unas y otras dirigidas por profesores de instrucción primaria legalmente titulados. Se añade que ‘‘este encargo no puede ser desempeñado en las escuelas oficiales por ministros de culto alguno’’ (inciso G).

La instrucción *primaria elemental es obligatoria* [subrayado nuestro] (Art. 2o.) en el Distrito y Territorios para varones y mujeres de seis a 12 años cumplidos, con la excepción de los niños cuyo hogar diste (por cuatro años consecutivos) más de un kilómetro de la escuela oficial y los enfermos y los ausentes de estos sitios, por más de cuatro años consecutivos. Estas excepciones libran de la sanción, mas no de la obligación que revivirá, cuando cese el impedimento, y durará tres años no necesariamente consecutivos. ‘‘La obligación y responsabilidad nacida de ella cesará de ser exigible, cuando los menores lleguen a la mayoría de edad’’.

Se hace responsables del cumplimiento del precepto a los que ejerzan la patria potestad –los encargados de los menores– y en su caso los dueños de fábricas, hacendados, etc. Estos comprobarán con certificados parciales y anuales por cada niño el cumplimiento de esta obligación. Se señala cuándo

cesa la obligación y se declaran las sanciones: multas no mayores de $100 o en defecto de pago, 30 días de arresto. Los responsables de los menores, que no consigan para éstos el certificado de instrucción obligatoria cumplida, serán penados con $100 a $500 y un arresto de uno a diez meses.

Habrá un consejo de vigilancia en cada municipio con tres regidores (Art. 5o.). Presidirá aquél el gobernador del Distrito Federal y en los Territorios los prefectos respectivos. Los consejos verán que la ley se cumpla, las penas se impongan y se expidan los certificados. El Art. 7o. encarga al ejecutivo organizar un cuerpo de inspectores de instrucción primaria compuesto de profesores y bajo la dependencia de la Secretaría de Instrucción Pública (Baranda, 1889, pp. 120-125).

Como era natural, el *proyecto* encontró sus críticos y opositores. Se insistió en que si el Art. 3o. constitucional prescribía la enseñanza libre, el hacerla obligatoria violaba la carta magna. Además era injusto y cruel exigir al niño una larga lista de materias innecesarias, cuando la necesidad de comer lo apremiaba a trabajar (González Navarro, 1973, p. 551) (Cfr. capítulo X, 6). Alfredo Chavero se opuso al proyecto, y se declaró partidario de la obligatoriedad de la instrucción a la manera de Juárez, es decir, sin sanción penal, pues era mejor obsequiar desayunos, premios pecuniarios y becas a los niños pobres. El insistía en que si se quería declarar la instrucción obligatoria habría que decretar el pan obligatorio, y hablaba por experiencia, pues era director de la primaria de las ''Vizcaínas'' (González Navarro, 1973, p. 552).

La comisión presentó a mediados de noviembre de 1887 su *proyecto reformado*. Asimismo Sierra contestó a varias preguntas: ¿Por qué lengua nacional y no español? Porque este término denunciaría una procedencia extranjera. Además, parecería necesario que al borrarse los distintos idiomas indígenas se formara una lengua nacional (González Navarro, 1973, p. 552).

Interrogado qué moral debía enseñarse, repuso con las palabras de un político francés: ''La antigua y sana moral de nuestros padres'' (Sierra, 1977, *8*, p. 188), es decir, sus normas ordinarias contenidas en los deberes del hombre para consigo mismo y para con sus semejantes. Insistió también en la necesidad de observar los fenómenos de la naturaleza para inculcar el amor a la ciencia, quizá la más grande de las religiones, y defendió la enseñanza del canto coral y del dibujo, indispensables para educar los sentidos (González Navarro, 1973, p. 554).

No les faltaron buenos argumentos a los defensores del proyecto. Gustavo Baz subrayó la urgencia de difundir la instrucción pública con el fin de

salvar el país, pues a pesar de lo conseguido en las dos últimas décadas mucho faltaba por hacer. Sierra concedió a Chavero que el alfabetismo no era la clave de la felicidad o de la virtud nacional, pero sí el *instrumento adecuado para promover la unidad nacional* [subrayado nuestro] (Cfr. capítulo XVIII, 2 y 6) y oponerse a Norteamérica (González Navarro, 1973, pp. 552-553). Emilio Pimentel y el secretario Baranda coincidieron en que el código civil estableció para el padre la obligación alimenticia y que en ella se comprendía la educación primaria.

Joaquín Casasús, convencido de que el país vivía un estado revolucionario, pidió que se preparara al pueblo para combatir al clero, pues éste no quería que el niño aprendiese a leer, porque cuando leyera las Escrituras perdería la fe; tampoco quería que aprendiera la ciencia; entonces se burlaría de las fábulas del Génesis; en suma, rechazaba la libertad de enseñanza para que el clero no la aprovechara (González Navarro, 1973, p. 553).

Justo Sierra presentó el *proyecto* de ley a los senadores el cual fue aprobado finalmente sin dificultad al siguiente año (mayo 23 de 1888) (Dublán y Lozano, 1890, *19*, p. 127) .

La versión de la obligatoriedad de la instrucción aprobada en mayo 23 de 1888, difería de la ley de 1887 en algunos puntos importantes: se amplió el inciso G., cuyo tenor es el siguiente: ‘‘En las escuelas oficiales no puede emplearse ministros de culto alguno ni persona que haya hecho voto religioso’’. Esta cláusula reflejaba claramente el influjo francés. Sólo dos años antes (1886) se había establecido la misma prohibición en Francia (Baranda, 1889, pp. 129-130).

Esta versión de la ley suavizó asimismo las sanciones: de $10 a $100 de multa, y el arresto nunca excederá los 30 días. Se establecerán también estímulos y premios. Por otra parte, las personas, cuya responsabilidad fija el Art. 3o., no podrán obtener sueldo de los fondos públicos, ni títulos, despachos, etc., sin comprobar previamente el cumplimiento de las prescripciones de dicho artículo.

Por fin, después de numerosos intentos, discusiones y proyectos para lograr llevar al terreno práctico la obligatoriedad, se había diseñado un medio coactivo para urgir tan importante precepto. Sin embargo, no dejan de ser lamentables las cláusulas restrictivas tanto del proyecto de la ley como del texto aprobado, a todas luces anticonstitucionales, según Alvear Acevedo (1978, pp. 160-161).

> [...] como quiera que la ley suprema de 1857 no establecía taxativas sobre la materia, antes consignaba el principio de la libertad de enseñanza en forma completa. Crear limitaciones respecto a ‘‘los ministros de culto’’, consignar

escollos a la libertad en la persona de los educadores era ir contra el espíritu y la letra de la norma constitucional.

El inciso H del Art. 1o. de esta ley de 1888 es especialmente digno de tomarse en cuenta. Dice textualmente.

> Siempre que, a virtud del número de habitantes del lugar, no hubiere establecido en él escuela alguna, ni les fuere posible a los necesitados de instrucción concurrir a las escuelas de otra localidad, por razón de la distancia, el Ejecutivo nombrará proporcionalmente *maestros ambulantes* [subrayado nuestro] de educación primaria, que tendrán por única ocupación recorrer aquellos lugares en que no hubiere escuelas para dar en ellos la enseñanza que determine la ley. El mismo Ejecutivo designará a estos maestros el radio dentro del cual deban ejercer sus funciones y el método apropiado de enseñanza, dándoles además las instrucciones que fueren necesarias para el mejor cumplimiento de su encargo (Baranda, 1889, p. 130) (Cfr. Las resoluciones del Primer Congreso, capítulo XIII, 3.6).

Precioso y útil recurso para subrayar la importancia del precepto y que en cierta forma evoca las misiones culturales iniciadas en 1923 por Vasconcelos.

La reglamentación de esta ley de instrucción primaria [elemental obligatoria] se dio dos años después, cuando se autorizó al ejecutivo federal para reorganizar la instrucción primaria en el Distrito Federal y Territorios (Cfr. capítulo XIII, 5), sobre las bases de uniformidad, laicismo, gratuidad y obligatoriedad (marzo 21 de 1891, Cfr. capítulo XV, 1). En abril de 1892 el presidente Díaz informó satisfecho que, al ponerse en práctica la ley, la asistencia escolar había superado los cálculos más optimistas. Gran acierto fue esperar la celebración de los Congresos de Instrucción, vehículo importante de unificación, por haber contado con la presencia de los delegados estatales, propagadores en sus respectivas entidades de los proyectos del ejecutivo federal.

2. La uniformidad en la Escuela Preparatoria (1885-1886)

Al mismo tiempo que se legislaba sobre la obligatoriedad y uniformidad en la primaria, se sometía a estudio la condición de la Preparatoria. La ley de mayo 15 de 1869 ordenaba la uniformidad de los estudios preparatorios, con excepción para los que hubieren hecho estudios en otras escuelas o en el extranjero, y reconocía explícitamente la necesidad de uniformar los estudios sin fundamentar razonablemente las citadas excepciones. El Con-

greso expidió en 1873 una ley que destruía, por motivos de orden personal, la uniformidad de los estudios preparatorios para las carreras de abogado, médico, ingeniero, etc. Ignacio Ramírez, derogó este decreto (1877), y restableció parcialmente la uniformidad.

En 1885 el director de la EP, Castañeda y Nájera, en una de las primeras juntas de profesores que presidió, propuso sugerir al Supremo Gobierno las modificaciones oportunas a la ley de instrucción pública en lo relativo a la enseñanza preparatoria (*El Tiempo*, abril 5 de 1885). Los catedráticos nombraron una comisión, la cual formuló y publicó un *Dictamen* (1885) que confirma el doble carácter de la EP: servir de preparación para las escuelas profesionales (Cfr. capítulo XI, 4) y funcionar, además, como secundaria superior —objetivo de mayor trascendencia— pues incluye no sólo instruir la inteligencia sino educarla con la práctica de los diferentes métodos y artificios lógicos, cuyo cometido es la inquisición y manifestación de la verdad. No basta el conocimiento empírico de los métodos. Su corona es el estudio de la lógica.

El *Dictamen* señalaba un tercer objetivo de la EP: elevar el nivel de las ciencias a la altura de otros países, y se pretendía, además, que la preparatoria proporcionara candidatos para el magisterio, cuyo título, expedido por el gobierno, declararía qué ciencias podría profesar el que lo hubiese alcanzado. Se insistió también en la uniformidad, dictada por la razón, aconsejada por la utilidad y prescrita por la Constitución. Se mantuvo la exención del latín en favor de los inscritos en ingeniería, y de la mecánica racional, geología y mineralogía para los candidatos a la abogacía. Se sugirió introducir una cátedra de griego para los profesores de letras y otra de raíces mexicanas (náhualt). El plan abarcaría seis años con las materias distribuidas según el siguiente cuadro:

CUADRO 51

Proyecto de 1885 (junta de maestros de la EP)

Currículo de la preparatoria (Art. 1o.)

Primer año

Aritmética	Algebra razonada
Francés 1o.	

Segundo año

Geometría elemental y ambas trigonometrías	Francés 2o.
	Inglés y español 1o.

Tercer año

Aplicación del álgebra a la geometría analítica	Cosmografía
	Inglés 2o. y raíces griegas

Cuarto año

Física precedida de nociones de mecánica	Mecánica racional
Cronología	Geografía
	Latín 1o.

Quinto año

Química	Zoología
Botánica	Historia universal
Latín 2o. y alemán	

Sexto año

Psicología	Lógica
Estética	Moral
Literatura	Historia de México
Mineralogía	Geología
Latín 3o.	

Firman el *Dictamen:* José M. Vigil, Agustín Barroso, Emilio Baz, Félix Cid del Prado y Rafael Angel de la Peña.

El proyecto de 1885 rescataba la uniformidad completa. Sin distinguir las diversas profesiones, transfería la geometría a 2o., y suprimía el cálculo. La física pasaba a 4o. en vez de 3o., la química a 5o., y el sexto año (adición novedosa) incluía estética, psicología y mineralogía. Separaba la historia universal y la de México; suprimía con provecho la cronología y descomponía la historia natural en botánica y zoología. Cancelaba las exenciones concedidas a abogados, médicos y farmacéuticos en 1873 y 1877 (Cfr. capítulo X, 5 y capítulo XI, 4).

El Tiempo (abril 5 de 1885) interpretó el *Dictamen* como un expediente político para tranquilizar a los estudiantes por las protestas del pasado noviembre sobre la deuda inglesa. El diario atribuye el interés por las reformas a la actitud amenazadora de insubordinación y a la ‘‘desmoralización’’ producida por la funesta enseñanza de esa escuela. Se sorprende también de que Vigil haya firmado el *Dictamen* junto con De la Peña. Y

concluía el diario que el *Dictamen* continúa "el enciclopedismo tan propio para infatuar la ignorancia y formar eruditos a la violeta".

La junta de profesores no quedó satisfecha con el *Dictamen* y acordó turnarlo de nuevo a la comisión (Peña, 1886) con el encargo de que la preparatoria volviese a la primitiva uniformidad, mejorada en atención a las necesidades del país. Dos eran las cuestiones por ventilar: la uniformidad de los estudios y la distribución de las asignaturas en cada año. La primera es de la incumbencia del gobierno que la suspendió. La otra depende de la misma escuela preparatoria. La comisión nombrada por la junta de profesores para este efecto respalda la vuelta a la uniformidad por razones de índole tanto teórica como práctica, y aprobó el siguiente artículo: "La asignatura correspondiente a cada uno de los años de la enseñanza preparatoria para todas las carreras será la que se determinará en las fracciones siguientes".

CUADRO 52

Proyecto de 1886

Currículo de preparatoria

Primer año

Matemáticas	Aritmética razonada
Algebra	Geometría plana
Primer año de francés	Dibujo natural
Higiene	Educación

Segundo año

Matemáticas	Geometría
Trigonometría	Cosmografía
Segundo año de francés	Primer año de inglés
Español	Dibujo natural

Tercer año

Matemáticas	Analítica
Nociones de cálculo trascendente	Física
Nociones de alemán	Geografía
Segundo año de inglés	Raíces griegas
Dibujo lineal	

Cuarto año

Química	Cronología
Historia universal	Primer año de inglés
Literatura	Dibujo lineal

Quinto año

Filosofía	Lógica
Psicología	Moral
Estética	Zoología
Botánica	Mineralogía
Geología	Segundo año de latín
Historia patria	

(Peña, 1886, pp. 4-5).

De acuerdo con las modificaciones propuestas en diciembre 17 de 1886, el plan de 1869 se había mantenido inmutado básicamente, si bien con algunas concesiones a abogados, farmacéuticos y médicos (1873 y 1877), (Cfr. capítulo X, 5 y cuadro 44). Constaba de 26 asignaturas: seis de humanidades. El de 1886 eleva el número de asignaturas a 42 y añade: aritmética razonada, dibujo lineal y natural, higiene, español (buena falta que hacía), psicología, estética, mineralogía, y dividía la historia. Incluía lastimosamente la cronología.

Se sostenía, pues, la preparatoria de cinco años, el objetivo más trascendental de la junta. La resolución expresaba la profunda convicción de que la uniformidad no sólo era posible sino provechosa.

La comisión basa su parecer en las siguientes razones: débese considerar no sólo la doctrina enseñada en sí sino su parentesco con la profesión elegida por el estudiante y los métodos de que se sirve. La doctrina instruye la inteligencia; el método la ejercita y la ayuda a relacionarse con otras facultades de la mente. De esa guisa, el espíritu logra las cualidades de receptividad –capacidad de alcanzar toda clase de conocimientos– y flexibilidad –capacidad de atemperarse a exigencias opuestas para descender desde las cimas de la generalización y abstracción hasta las regiones de la fantasía poblada de objetos concretos y singulares. Una mente ejercitada en todo linaje de lides intelectuales adquiere tal amplitud de conocimientos que puede gozarse con las sutilezas de la especulación, lo mismo que con la contemplación de la naturaleza o las creaciones artísticas. El espíritu se

fortalece con una suerte de gimnasia intelectual, y puede recorrer ágilmente distintas sendas del saber humano.

Los miembros de la comisión creían en la adquisición casi mágica de un método por el estudio de una ciencia. Ahora sabemos que de ordinario no es así. Es menester enseñar de tal suerte que el estudiante aprenda el método.

Al destacar la importancia de la uniformidad, la comisión sostenía que ésta no se recomienda por el hecho de tener que ver las matemáticas con el derecho ni éste con la historia natural. La filiación lógica de las doctrinas no permite derivar de un teorema matemático o ley los principios de jurisprudencia. En cambio, el criterio para manejar la uniformidad ha de consistir en que las ciencias exactas ayudan para la deducción y las naturales para la clasificación. Y es obvio cuánto importa la agilidad para descender de lo universal a lo particular y el hábito de clasificar para advertir semejanzas y diferencias, prácticas tan necesarias en la profesión de abogados, por ejemplo. Además, punto que no se ha escapado a la atención de la comisión, se ha querido remediar el grave mal de que los sabios en ciencias exactas y naturales desdeñan cultivar las letras y los literatos no se cuidan de la instrucción científica. No debe haber divorcio entre unos y otros, pues ambas habilidades son indispensables en la vida.

La comisión señala otra razón para buscar la uniformidad en el orden práctico: el estudiante hallará abiertas las puertas de cualquiera otra profesión, en caso de que mude de parecer al elegir carrera. A esta característica se añade la utilidad de las ciencias todas por la cual es ventajoso estudiarlas sin excepción. A la pregunta obvia de qué profundidad ha de buscarse en el estudio de las ciencias, la comisión responde que la *fundamental* y cuanta fuere menester para conocer el fin, el objeto, la índole y el espíritu de cada ciencia y proceder de la misma manera respecto de cada una de sus ramas principaIes (Peña, 1886, pp. 1-16).

A su vez, Ruiz (1886, pp. 1-7) preparó un *Dictamen* para la Junta de Instrucción Pública sobre el *Dictamen* de la Junta de Profesores, el cual debe presentarse como un todo y no en fracciones como está. Ruiz añade de su cosecha –respecto de adoptar la uniformidad– algunas razones de orden teórico que destacan la importancia primordial del estudio de las ciencias, ya que el mejoramiento personal se consigue por el perfeccionamiento de las facultades y es ilusorio alcanzarlo por otro medio que no sea el metódico cultivo de todos los conocimientos primarios. Además, la paz y el progreso públicos no se logran por acciones del gobierno sino por un fondo común de verdades del cual partan los ciudadanos, y éstas son únicamente las científicas. Asimismo, expone razones de orden práctico: el

éxito de cada uno en la vida social será tanto mejor cuanto más en armonía están sus aptitudes con la carrera que haya abrazado, y como nadie puede saberlo *a priori,* es preciso haber aplicado todas las facultades propias para elegir con seguridad. Por otra parte, hay que preocuparse no sólo de saber los ramos necesarios para cada carrera sino de ser miembro útil de la sociedad en cualquier carrera elegida. Otra ventaja adquirida por el solo hecho de estudiar cinco años la ciencia es disciplinarse convenientemente y adquirir el hábito del trabajo.

Los pareceres de los profesores de la EP hallaron eco en las autoridades que después habrían de reformar los estudios en el sentido del *Dictamen,* o sea, de la uniformidad si bien la duración de la preparatoria se acortó a cuatro años.

3. EL PRIMER CONGRESO DE INSTRUCCIÓN. MÉXICO, D. F., DICIEMBRE 1o. DE 1889-MARZO 31 DE 1890

3.1 *Los antecedentes, la organización y los objetivos del Primer Congreso de Instrucción*

En el discurso de inauguración de la EN (*La Patria*, mayo 5 de 1887) Baranda insinuó la idea de reunir un Congreso Pedagógico. *La Nueva Iberia* (citada por *La Patria)* comenta que no se necesitan grandes esfuerzos para identificar los ingentes obstáculos con los cuales tropieza la instrucción nacional: carencia de reglas fijas, desconocimiento de métodos e ignorancia de los sanos principios de administración y economía de las escuelas. La instrucción pública es la función más importante para el progreso de la sociedad, meta hacia la cual se dirigen todos nuestros afanes. ‘‘Sin educación, regresaríamos a las cavernas. Es, pues, útil y de trascendencia la idea del Congreso Pedagógico’’. Y así fue. El Primer Congreso de Instrucción marca un hito en la historia de la educación nacional.

Baranda interpretó debidamente los signos de los tiempos. Existían ya en el ambiente corrientes que convergieron hacia la convocación del Congreso. En efecto, después de casi más de una década y media de paz, el país avanzaba hacia una mayor integración geográfica y política. La efervescencia educativa, iniciada con la creación de la EP, la fundación de las escuelas normales de San Luis Potosí, 1844; Puebla, 1879; Guadalajara y Nuevo León, 1881; Jalapa, 1886 y Estado de México, 1887, se incrementó con la promulgación de la ley sobre instrucción primaria obligatoria (1888), y la multiplicación de maestros con una adecuada preparación profesional. *Se*

percibía un anhelo de unidad nacional, y la instrucción era el único medio para lograr aquélla [subrayado nuestro]. Sin embargo, la escuela de esa época era todavía un mosaico de teorías y prácticas diversas y mal podría convertirse en *elemento de integración nacional* [subrayado nuestro]. La misma ley de la obligatoriedad para el Distrito y Territorios Federales (marzo 23 de 1888) no afectaba la soberanía estatal. Se requería otro medio que salvase los límites estatales. Entonces, como pieza que repentinamente ensambla en el conjunto, el secretario lanzó la iniciativa para reunir el Congreso. Este sería un foro donde los expertos y conocedores del ramo exhibirían el estado real de la instrucción y propondrían los remedios adecuados, al mismo tiempo que unificarían criterios y prácticas, conquista imposible de lograrse con la mera promulgación de una ley.

La convocatoria de Baranda (1889, pp. 28-29) señalaba los objetivos sin dejar lugar a dudas:

> [...] que los diversos programas de enseñanza, que tanto perjudican a la juventud, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la República. Hacer de la instrucción el factor original de la unidad nacional que los constituyentes del 57 estimaban como base de toda prosperidad, y de todo engrandecimiento, he aquí el trabajo principal del Congreso... uniformidad de la enseñanza en sus tres grados: primaria, preparatoria y profesional.

La Secretaría de Justicia e Instrucción Pública invitó a los gobernadores de los estados, Distrito Federal y Territorios a enviar a sus representantes. Asistirían también los directores de las escuelas profesionales, de la preparatoria y cuatro de los de las escuelas nacionales y otros dos de las municipales (Hermida, 1975, p. 63).

Cuatro documentos forman la estructura del Congreso:

1) La convocatoria de Baranda, junio 1o. de 1889;

2) La circular a los gobernadores (octubre 5 de 1889) con la solicitud de los datos necesarios para integrar un concepto completo de la educación nacional, con la dirección y comisiones del Congreso;

3) El reglamento que regiría a los congresistas (octubre 29 de 1889) y finalmente;

4) El cuestionario de los asuntos por tratar (noviembre 25 de 1889) junto con la lista de delegados (Hermida, 1975, pp. 55-59; 61-62; 53-66 y 67-72).

Se nombrarían tantas comisiones cuantos asuntos hubiese que tratar. Cada comisión constaría de tres miembros, nombrados por el presidente del Congreso; una misma persona podría pertenecer a dos o más comisiones a la vez. A cada comisión se añadirá a uno de los directores de las escuelas

asistentes al Congreso, y la asignación se hará de acuerdo con el asunto encomendado a la comisión. Estos directores tendrían sólo voz nunca voto. Se añadía una sabia reglamentación:

> Si discutido un proyecto, fuere desechado, se discutirá en seguida el voto particular, si lo hubiere, y en caso contrario, o en el de ser éste igualmente desechado, la comisión presentará nuevo dictamen en el sentido de la discusión (Hermida, 1975, p. 66).

La aprobación o rechazo de los proyectos se haría por mayoría absoluta de votos. De esta forma, siempre habría ocasión de discutir los pareceres de todos y se evitaba votar a la ligera.

Asistieron al Congreso los siguientes delegados: Aguascalientes: Dr. Manuel Gómez Portugal; Campeche: Lic. Miguel Serrano (1842-1916); Chiapas: C. Pedro Garza; Chihuahua: Dr. Porfirio Parra; Coahuila: Dr. José M. Múzquiz, Dionisio García, Emilio Baz; Colima: Luis C. Curiel; Distrito Federal: Dr. Luis E. Ruiz; Durango: Lic. Justo Sierra; Guanajuato: Lic. Francisco G. Cosmes; Guerrero: C. Eduardo Velázquez; Hidalgo: Lic. Juan A. Mateos; Jalisco: Lic. Luis Pérez Verdía (1857-1914); Estado de México: Lic. Celso Vicencio; Michoacán: Lic. Genaro Reigosa; Morelia: Francisco Bulnes; Nuevo León: R. Martínez; Oaxaca: Dr. Aurelio Valdivieso; Puebla: Lic. Rafael Isunza; Querétaro: Ing. José M. Romero; San Luis Potosí: Dr. Pedro Díez Gutiérrez; Sinaloa: Francisco J. Gómez Flores; Sonora: Lic. José Patricio Nicoli; Tabasco: C. Alberto Correa (1859-1909); Tamaulipas: Lic. Emilio Velasco; Tepic: Lic. Carlos Chávez; Tlaxcala: Lic. Ramón Manterola (1848-1901); Veracruz: Enrique C. Rébsamen; Yucatán: Adolfo Cisneros Cámara; Zacatecas: Lic. Alfredo Chavero; Baja California Norte: Manuel Cervantes Imaz; Baja California Sur: Rosendo Pineda. Los directores de las escuelas de la capital fueron: Vidal Castañeda y Nájera, de la EP; Luis Alvarez y Guerrero, Escuela Primaria Nacional No. 1; Manuel Zayas, Escuela Primaria Nacional No. 2; Andrés Oscoy, Escuela Municipal No. 11; Aurelio Oviedo, Escuela Municipal No. 4. La directiva del Congreso estaba formada por: Joaquín Baranda, presidente honorario; Justo Sierra, presidente; Enrique C. Rébsamen, vicepresidente; Luis E. Ruiz, secretario; Manuel Cervantes Imaz, prosecretario.

Las comisiones de los temas (Cfr. cuestionario del Congreso) quedaron constituidas de la siguiente manera:

A) Enseñanza elemental obligatoria: Sr. Enrique C. Rébsamen (Cfr. capítulo XII, 5), Sr. Miguel F. Martínez, Sr. Francisco G. Cosmes; Agregado, Sr. Manuel Zayas;
B) Escuelas rurales, Maestros ambulantes, Colonias infantiles: Sr. José Ma. Romero, Sr. Ramón Manterola, Sr. Francisco J. Gómez Flores; Agregado, Sr. Luis Alvarez y Guerrero;
C) Escuelas de párvulos: Sr. Luis E. Ruiz, Sr. Pedro Díez Gutiérrez, Sr. Alberto Correa; Agregado, Sr. Andrés Oscoy;
D) Escuelas de adultos: Sr. Ramón Manterola, Sr. Rafael Isunza, Sr. Celso Vicencio; Agregado, Sr. Aurelio Oviedo;
E) Escuelas de instrucción primaria superior: Sr. Genaro Reigosa, Sr. Luis Pérez Verdía, Sr. Luis E. Ruiz; Agregado, Sr. Andrés Oscoy;
F) Trabajos manuales y educación física: Sr. Miguel Serrano, Sr. Celso Vicencio, Sr. Eduardo Velázquez, Agregado, Sr. Manuel Zayas;
G) Locales para escuelas: Sr. Manuel Cervantes Imaz, Sr. Manuel Gómez Portugal, Sr. Miguel Serrano; Agregado, Sr. Manuel Alvarez.
H) Títulos: Sr. Rosendo Pineda, Sr. Francisco G. Cosmes, Sr. Adolfo Cisneros; Agregado, Sr. Justino Fernández;
I) Emolumentos: Sr. Carlos Rivas, Sr. Luis C. Curiel, Sr. Emilio Baz; Agregado, Sr. Luis Alvarez Guerrero;
J) Escuelas normales: Sr. Luis Pérez Verdía y Sr. José Ma. Vigil (después), Sr. Enrique C. Rébsamen, Sr. Pedro Garza; Agregado, Sr. Trinidad García.

Instrucción preparatoria

A) Naturaleza, duración y orden de la instrucción preparatoria; edad en que debe comenzarse: Sr. Porfirio Parra, Sr. José P. Nicoli, Sr. Aurelio Valdivieso; Agregado, Sr. Vidal Castañeda y Nájera.
B) Uniformidad de estudios preparatorios: Sr. Francisco Bulnes, Sr. Rosendo Pineda, Sr. Francisco J. Gómez Flores; Agregado, Sr. Vidal Castañeda y Nájera.[2]

La integración del Congreso no resultó tan adecuada como era de desearse, a pesar de los buenos deseos de Baranda. Un crítico se expresó así:

> Es verdaderamente doloroso consignar las cifras anteriores (cinco profesores; catorce licenciados; cuatro doctores; cuatro ingenieros; dos oradores parlamentarios y cuatro empleados públicos. Además, 16 directores de diferentes planteles que no tenían voto); ¡catorce licenciados en un Congreso de Maestros!; Oh, qué sarcasmo! Se me dirá: algunos de ellos eran catedráticos especiales;

[2] Para averiguar los nombres de los que integraron el resto de las 26 comisiones, véase Hermida, 1975, pp. 100-104.

> pero entonces responderemos que, exceptuando algunos pocos (Manterola y Sierra, más 5 aficionados) que se dedican a la enseñanza práctica, y que tienen más derecho a figurar como pedagogos que como togados, todos los demás carecían de un criterio pedagógico (Castellanos, 1905, p. 26).

El mismo autor (1905, pp. 166-167) en otro pasaje se quejaba de que la mayor parte de los congresistas asistentes a los dos Congresos de Instrucción venían preparados en pedagogía teórica, pero de ésta a la pedagogía práctica hay una distancia inmensa. Tal fue el defecto capital de estos Congresos. Afortunadamente, prevalecieron la prudencia y la razón y los conocimientos pedagógicos sobre las opiniones falaces. De otra suerte, el Congreso[3] del cual se enaltece la historia de nuestra enseñanza, habría sido la irrisión más ridícula de los estudios pedagógicos.

Las reacciones sobre la convocatoria del Congreso fueron variadas. *El Partido Liberal* (junio 15 de 1889) felicita al ministro Baranda, y predice que el Congreso tendrá el carácter de constituyente de la enseñanza, pues toda cuestión social, religiosa y política se resuelve en una de enseñanza. El Congreso de ninguna manera se opone al catolicismo, como algunos habían sospechado por la indicación de que aquél serviría para combatir la ignorancia y el fanatismo.

El mismo diario recomienda a los gobernadores (julio 26 de 1889; agosto 3 de 1889) ser cuidadosos en la selección de sus representantes al Congreso. No basta que éstos sepan literatura, geografía o política. Se requiere que sean educadores como Flores, Ruiz, Pérez de Tagle y Manterola. Ante la opinión de *La Patria* de que no se necesita ser pedagogo para asistir al Congreso, *El Partido Liberal* responde que no desean ‘‘dómines’’, pues muchos maestros son por su ignorancia los menos indicados para fungir como representantes, si bien algunos son muy capaces. Asimismo, sugiere el diario que se traten los grandes problemas de la educación y no las cuestiones de ‘‘perogrullo’’.

Oportunamente *La Patria* (septiembre 25 de 1889) recuerda que ha habido grandes cambios en el modo de dirigir a los niños, debidos aquéllos al conocimiento de sus diferencias individuales. Fruto de tal conocimiento es no atemorizar al niño –los miedos todos son aprendidos– ni usar el azote para reprimirlo. El diario sugiere también (octubre 8 de 1889) la creación de escuelas para niños obreros quienes están en situación desventajosa, pues si se prohíbe a los artesanos aceptarlos en los talleres, los echan a la calle. Urge, pues, se haga algo para evitar que se conviertan en vagos. El remedio

[3] Se refiere tanto al Primero como al Segundo, englobándolos en uno solo, debido seguramente a su proximidad y continuidad en los temas tratados.

es una escuela nocturna para niños hijos de obreros. Ciertamente que estas recomendaciones fueron consideradas de entre los asuntos principales que el Primer Congreso deliberaría, como se verá a continuación (Cfr. cuestionario A, VI, B, II).

El cuestionario de temas por tratar fue sumamente vasto:

lnstrucción primaria

A) Eseñanza elemental obligatoria.

I. ¿Es posible y conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria?

II. ¿En qué edad debe recibirse, y cuántos años debe durar la enseñanza elemental obligatoria? El periodo de los seis a los 12 años fijado en la ley de mayo 23 de 1888, ¿es el más adecuado para el caso?

III. La instrucción elemental establecida en la fracción B de la propia ley, ¿llena todas las exigencias de la instrucción primaria obligatoria? ¿Deben suprimirse materias o agregarse?

IV. ¿Cuál debe ser el programa de la enseñanza primaria obligatoria, o la distribución detallada de esta enseñanza en los diversos años que ha de durar? ¿Revisión de los programas más aprobados para la instrucción primaria en marzo 5 de 1887?[4]

V. ¿Qué materias de la enseñanza elemental obligatoria necesitan texto para su enseñanza, y qué condiciones deben reunir los textos que se adopten?

VI. ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en la enseñanza elemental?

VII. ¿Hay útiles y moblaje indispensables en las escuelas elementales?

VIII. ¿Qué requisitos de higiene deben satisfacerse por parte de los alumnos para ingresar a las escuelas elementales?

IX. ¿Es realizable y prudente la sanción que al precepto de enseñanza obligatoria da el Art. 4o. de la referida ley de mayo 23 de 1888? No siéndolo, ¿cuáles serán los mejores medios de sanción para hacer efectivo el precepto?

B) Escuelas rurales. Maestros ambulantes. Colonias infantiles.

I. ¿Son necesarias las escuelas rurales en algunos lugares de la República?, ¿son indispensables en otros los maestros ambulantes?, ¿cuál debe ser la organización de las primeras y cuál el sistema de enseñanza empleado por los segundos?

II. ¿Es conveniente el establecimiento de colonias infantiles como un medio cooperativo de la enseñanza elemental obligatoria? Si se aceptan estas colonias, ¿qué organización debe dárseles?

[4] Se refiere a los aprobados para la escuela de instrucción primaria anexa a la normal capitalina (Cfr. capítulo XII, 8, cuadro No. 48).

C) Escuelas de párvulos.

I. ¿A qué edad ha de comenzarse la instrucción en las escuelas de párvulos y cuántos años debe durar?

II. ¿Cuál debe ser la organización y programa de las escuelas de párvulos?

III. ¿La lectura y la escritura deben o no excluirse de las escuelas de párvulos?

D) Escuelas de adultos.

I. ¿Es indispensable proveer, por medio de escuelas nocturnas de adultos, a la enseñanza elemental de los que no hayan podido instruirse en la edad escolar?

II. ¿Qué tiempo debe durar esta enseñanza?, ¿su programa y libros de texto deben ser los mismos que los de las escuelas elementales de niños?

III. ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en la enseñanza elemental de los adultos?

IV. ¿Las escuelas de adultos deben limitarse a dar la enseñanza puramente elemental, o deben encargarse también dentro de su órbita de cooperar a la instrucción técnica de los obreros?

E) Escuelas de instrucción primaria superior.

I. La instrucción primaria elemental establecida en la fracción B de la mencionada ley, ¿es bastante para emprender después los estudios preparatorios, o se necesita integrar dicha instrucción por medio de una instrucción primaria superior que sirva de intermedio entre la elemental y la preparatoria?

II. Si se admite la necesidad de las escuelas primarias superiores, ¿qué enseñanza debe darse en ellas y cuántos años debe durar?

III. ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en estas escuelas?

F) Trabajos manuales y educación física.

I. ¿Desde qué escuela deben comenzar a practicarse los trabajos manuales y en qué deben consistir?

II. ¿Son convenientes los ejercicios militares como un medio de educación física, o bastan los ejercicios gimnásticos y juegos al aire libre?

III. ¿Aceptados los ejercicios militares, ¿son practicables en las escuelas elementales, dada la edad de los niños que deben concurrir a ellas?

G) Locales para escuelas.

¿Qué condiciones deben reunir los locales para escuelas, a fin de que la extensión, distribución, luz, ventilación y demás requisitos que les atañen sean los más conformes con los preceptos de la higiene escolar?

H) Títulos.

Conforme al Art. 3o. de la Constitución, ¿el profesorado de instrucción primaria elemental necesita título para su ejercicio?

I. Emolumentos.
¿Deben retribuirse de una manera digna y en proporción con las exigencias de cada localidad las tareas de los profesores de enseñanza elemental obligatoria?, ¿qué honores o recompensas pueden acordarse a los que, por determinado número de años, se hubieren consagrado a su ejercicio?

Escuelas normales.

I. ¿Deben todos los estados abrir escuelas normales?, ¿estas escuelas deben ser uniformes con las del Distrito?

II. Para el efecto de uniformarlas, ¿es aceptable, en las de varones, el plan de estudios de la escuela normal de profesores del Distrito que a continuación se expresa?

Instrucción preparatoria.

A) Naturaleza, duración y orden de la instrucción preparatoria.
Edad en que debe comenzarse.

I. ¿Debe ser uniforme en toda la República?

II. ¿Cuántos años debe durar la instrucción preparatoria?

III. ¿A qué edad puede emprenderse?

IV. ¿Es conveniente comenzar la instrucción por las matemáticas, tal como hoy se practica en la escuela nacional preparatoria, o debe comenzar por los idiomas u otra diversa clase de conocimientos?

V. ¿La lógica debe coronar los estudios preparatorios, o debe ser la clave para comenzarlos?

B) Uniformidad de estudios preparatorios.

I. ¿La instrucción preparatoria debe ser uniforme para todas las carreras, o debe haber un programa especial para cada una de ellas?

II. Si se hace uniforme, ¿los diversos ramos que la constituyen deberán conservar la misma extensión que hoy tienen en la escuela nacional preparatoria, o deben hacerse cursos más elementales?

III. Si deben hacerse cursos más elementales, ¿será conveniente para conseguirlo reunir en uno solo los cursos de asignaturas análogas?

IV. Caso de no seguirse un programa especial para cada carrera, ¿deberá adoptarse al menos un programa para las carreras literarias y otro para las científicas, tal como se practica en algunas escuelas extranjeras?

V. Si se acepta esta última división, ¿cuál debe ser el programa de los estudios preparatorios científicos y cuál el de los estudios preparatorios literarios? (Hermida, 1975, pp. 67-72).[5]

[5] De acuerdo con la convocatoria para el Congreso, éste asimismo deliberaría sobre la ''instrucción profesional, voluntaria y protegida por el estado'', cuyo cuestionario se omite. La enunciación y análisis de los dictámenes más importantes del Congreso, se han incluido de acuerdo con el orden de presentación que se guarda en la obra, en lo relativo a cada grado de enseñanza.

El cuestionario no podía ser más vasto. Perseguía la meta de componer un cuadro lo más verídico posible de la instrucción nacional a lo largo y ancho de la república, retrato que por vez primera iba a lograrse. Por otra parte, la amplitud del cuestionario revelaba una estimación exagerada de las posibilidades reales de acción del Congreso, resultado de la ignorancia sobre la situación de la educación nacional, de las pavorosas deficiencias y de los obstáculos de toda índole nacidos de la extrema diversidad de prácticas educativas. Los objetivos –uniformidad en la primaria, normal y preparatoria– al parecer suficientemente determinados, suponían una maraña de problemas que nunca sospecharon los organizadores ni los representantes. La uniformidad se consideraba instrumento de unidad nacional, en cuanto que, por medio de teorías y prácticas uniformes, se instalarían en la niñez y juventud mexicanas los conocimientos, actitudes y valores propios de su identidad nacional. Pero, ¿sabrían los asistentes al Congreso cuál era ésta?

Las comisiones anteriormente citadas elaboraron sus dictámenes,[6] después de intenso trabajo, durante cuatro meses. Desgraciadamente, no todas las conclusiones fueron aprobadas, ya que faltó el tiempo necesario para su debida discusión y final aprobación (Cfr. resoluciones, Cfr. capítulo XIII). De entre las proposiciones aprobadas, destaca primeramente la que se refiere a la *uniformidad* de la instrucción primaria, cuya acalorada discusión trascendía el ámbito educativo, como se comprobará más adelante.

3.2 La educación uniforme

Como se decía en la convocatoria, se trataba de formar la escuela nacional mexicana del porvenir, con uniformidad en sus distintos ciclos, característica que acabaría con las dispensas y rivalidades nacidas de la diversidad de métodos, textos y asignaturas (Baranda, 1892, p. 104). El ministro urgía que se realizase la federalización de la enseñanza, porque ésta sería factor de unidad nacional. La primaria laica, obligatoria y gratuita debería ser uniforme en cuanto a la edad en que forzosamente había de recibirse –seis a 12 años–[7] las asignaturas por cursarse, los programas, la duración de la misma y las sanciones para hacer efectivo el precepto.

En las discusiones llevadas al cabo por la Primera Comisión de estudio,[8] se invocaron tres razones en favor de la uniformidad: 1) se ha conseguido

[6] Se presentaron 27 dictámenes (se incluyen tres votos particulares), y se discutieron sólo 23, con un total de 124 conclusiones aprobadas (Baranda, 1892, p. 128).

[7] De acuerdo con el Art. 2o. de la ley de marzo 23 de 1888.

[8] Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria. En estrecha concordancia con las ideas del secretario Baranda (convocatoria para el Congreso, discurso inaugural).

en otros aspectos de la administración del país; 2) la falta de uniformidad, nacida no de la legislación local sino de las disposiciones y acuerdos de los municipios cada vez que sustituyen a los regidores, exige imperiosamente acabar con tamaña anarquía y uniformar la legislación y reglamentos escolares. Se recomienda que la uniformidad no sea absoluta, sino en lo general, sin obligar a los maestros a seguir en los pormenores determinado camino; 3) se señalaron también razones de orden social: las tendencias hacia el progreso de los grupos cultos de la nación quedaban neutralizadas por los rezagados en el camino de la civilización –y de orden político– la necesidad de conocer los propios derechos políticos.

Se mencionaron algunas objeciones contra la uniformidad tales como el desigual nivel intelectual en los estados y razas que los habitan y las diferencias existentes sobre todo en relación con la raza indígena. Se adujeron los ejemplos de Juárez, Ramírez y Mendoza, y así se rebatió tal objeción. Después de acaloradas discusiones, se aprobó la uniformidad de la educación primaria por 20 votos en favor y cinco en contra, en los términos formulados por Sierra:

> Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular sobre el principio de la uniformidad de la instrucción primaria, obligatoria, gratuita y laica (Hermida, 1975, p. 17).

Los miembros de la comisión de estudio insistieron en que no sólo se trataba de que unos mismos principios normaran la cultura popular, es decir, que en las escuelas primarias de todos los ámbitos de la nación se formara no sólo al hombre socialmente hablando sino al ciudadano mexicano, inspirado en los grandes ideales que la patria persigue. La generalidad del propósito de la comisión lo volvió inútil. ¿Cuál era el sello nacional que se buscaba? ¿El liberal juarista –todavía demasiado general– o el porfirista de una dictadura? Era preciso identificar esos elementos concretos del sello nacional con el fin de idear mecanismos prácticos para su consecución. De otra suerte, tales pronunciamientos nunca bajan al terreno de los hechos.

La prensa pedagógica comentó que semejante uniformidad no debería ser idéntica a la centralización, ni cubrir todos los detalles de la enseñanza, extensión que degradaría al maestro, transformándolo en autómata (Topf, 1890, pp. 58-59).

Parece que el término más adecuado habría sido unificación más que uniformidad. Los congresistas rectificaron también otros términos. Propusieron que en vez de ‘‘instrucción’’, sugerido por Baranda, se usara ‘‘educación’’ –el cultivo de las facultades todas del individuo– concepto más ade-

cuado al objetivo de la primaria: desarrollar armónicamente la naturaleza del niño en su triple aspecto, físico, moral e intelectual, único medio de formar en él al hombre perfecto. De nuevo se percibe aquí la euforia de los congresistas persuadidos de que organizarían la escuela de tal suerte que produjese al hombre perfecto. De otra parte, se sustituyó el término elemental por ‘‘popular’’, más comprensivo, pues no determina tal o cual grado de enseñanza sino que se refiere a la ilustración indispensable al pueblo en todos los países civilizados para que pueda participar en la vida política del país.

Se insistió también en el uso correcto de otros términos propios de la pedagogía, y así se desterró el ‘‘sistema objetivo’’ carente de sentido. Se previno contra el error de identificar la salvación del país por el número de escuelas, sin cuidar si reúnen las condiciones adecuadas para cumplir su misión, pues el número por sí solo no influye sino la calidad de la enseñanza impartida según los principios científicos. La uniformidad, finalmente, permitirá llenar el grave vacío actual en materia de útiles y aparatos escolares, pues despertará el espíritu de iniciativa de los particulares para acometer la tarea de producir medios instructivos con una demanda asegurada.

La comisión concluyó que no encontraba obstáculos serios para establecer el sistema nacional de educación popular.[9] Sin embargo, creía su deber contestar a dos objeciones suscitadas contra la unificación propuesta. Primera, no todos los estados contaban con los fondos suficientes para hacer efectiva la enseñanza primaria obligatoria en la forma descrita. Ciertamente, tal enseñanza es más cara; pero, por un lado, los resultados compensan su alto costo y, por otro, el aumento de egresos no es tanto como se teme. Segunda, la población de algunas regiones del país está tan diseminada que hace casi imposible la uniformidad de la enseñanza. La comisión respondió que otra comisión dictaminaría sobre el establecimiento de escuelas rurales, maestros ambulantes y colonias infantiles (Avilés, 1967, pp. 47-48; Baranda, 1892, p. 104; Castellanos, 1907, pp. 21-26; Fuentes y Betancourt, 1889, *1*, pp. 34-36; Hermida, 1975, pp. 15-17, 57 y 107-110; Martínez Jiménez, 1973, pp. 526-528; Rébsamen, 1977, pp. 44-47; 49-51; 52-54; Topf, 1890, pp. 58-59).

Respecto al debatido tema de la uniformidad de la enseñanza elemental, *El Partido Liberal* (diciembre 14 de 1889) aclara a *El Monitor Republicano* que el Congreso no pretende centralizar sino uniformar la educación, objetivo que no es absoluto, pues la uniformidad podría dar muerte a la

[9] Términos en los que quedó aprobada la ‘‘uniformidad’’.

emulación. Estén tranquilos los inquietos. Se busca uniformar la educación del país para conservar su independencia y hacer progresar su libertad. La escuela debe ser homogénea como factor de unidad nacional. El diario comenta que la comisión fue más allá de su cometido, cuando preguntó si es posible y conveniente uniformar la educación obligatoria, y creyendo plantear idéntica cuestión, se contestó con otra pregunta: ¿es posible y conveniente establecer en todo el país un sistema de educación nacional?, pues éste incluye, además de la escuela, la prensa, espectáculos y festejos, objetivo que rebasa las posibilidades de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.

El diario rechaza el calificativo *nacional* [subrayado en el original] aplicado a la educación, y apunta que se trata de una educación acomodada a las necesidades del país y propia para vigorizar el espíritu nacional y no de un sistema original, flamante y exclusivo. Poco importa que el sistema sea mexicano o ‘‘yanqui’’ [sic] con tal de que surta el resultado apetecido.

Las objeciones de la comisión contra la enseñanza elemental obligatoria son tema de escrutinio para *La Patria* (diciembre 18 de 1889). La índole de cada estado requiere enseñanza especial, pues no es igual el nivel intelectual de los estados, y alguno puede presentar resistencia para aceptar la uniformidad. El mismo periódico responde que la uniformidad no incluye todos los detalles. Se trata más bien de desarrollar las facultades del niño, las mismas en el salvaje que en el civilizado. Los aborígenes poseen las mismas cualidades que los europeos como lo han demostrado Juárez y Ramírez. La mala disposición no es común en los aborígenes. Legalmente nada se opone a que la educación sea uniforme; pedagógicamente tampoco. Al contrario, la uniformidad acabaría con la anarquía de la nomenclatura actual; escuela elemental, rudimentaria, primaria, etc.; método subjetivo, objetivo, etc. Si en lo político ya existe un modo recibido y propio, basado en los principios de la libertad, así debe ser en lo educativo, asegurando la escuela popular, *una* en toda la nación.

El *Monitor Republicano* (enero 7 de 1890) no se muestra tan favorable a la uniformidad. Se lamenta de que las resoluciones del Congreso están de acuerdo con la intención de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública: imponer una uniformidad completa en tiempo, duración de estudios, planes generales, textos, horas de clase, sanciones y aun en programa y personal administrativos, primero, como simple acuerdo y después por adopción unánime de los estados. Todo en pro del orden y la tranquilidad y con el resultado obvio de la falta absoluta de discrepancia en el país. El Congreso de Instrucción está imitando al Congreso de la Unión: acepta sin discusión

los trabajos de las comisiones y los vota en seguida. De donde el Congreso de Instrucción tendrá escasa utilidad.

3.3 *La educación laica*

Concluido el tema de la uniformidad de la educación, el Congreso acometió el siguiente: el laicismo.[10] Como se recordará, la ley de mayo 23 de 1888 sobre la obligatoriedad, preceptuaba enérgicamente el laicismo y excluía de las escuelas oficiales a los ministros del culto y a personas que hubiesen hecho votos religiosos (Cfr. capítulo XIII, 1). La comisión encargada de este tema subrayó:

> La cuestión que se va a discutir es una de las más delicadas entre todas aquellas que se refieren a la difícil materia de la instrucción pública... Este problema se relaciona íntimamente con los derechos del individuo y con los principios fundamentales del Estado (Hermida, 1975, p. 105) .

Se convino en que la enseñanza laica es absolutamente independiente de las confesiones religiosas, es decir, es aquella en la cual los ministros de los cultos o sus representantes no intervienen en la organización de la escuela, ni en el programa, ni en el maestro, ni en el ayudante, inspector o celador, y en la cual se excluye toda idea de religión en las asignaturas que allí se enseñan (Hermida, 1975, p. 110). El laicismo consistía en neutralidad respecto de las creencias religiosas, y algunos congresistas opinaron que debía extenderse a las escuelas particulares, asunto también controvertido, 26 años después en el Congreso Constituyente de Querétaro (Hermida, 1975, p. 20).

Dentro de las sesiones en que se discutió el concepto de laicismo, Sierra tuvo una importante intervención:

> Los que formamos esta especie de gran comisión de instrucción pública de la nación mexicana no tenemos derecho de llevar al candente terreno de los odios políticos nuestros estudios y las conclusiones, destinadas quizá a formar parte de la legislación de nuestro país; no seré quien crea que pudo la comisión usar de las palabras a que tantas veces he aludido como una fórmula de exclusión de la enseñanza religiosa [sic] fuera de la escuela oficial... (Hermida, 1975, p. 94).

[10] Tema candente, cuya discusión en el ámbito oficial y de la opinión pública, se extiende a todo lo largo del siglo XIX y principios del XX (Cfr. capítulo X, 3.3).

Y en otro lugar comentaba que los congresistas gozaban de una libertad sagrada, la libertad de conciencia, y exhortaba al Congreso a tomar en cuenta el sentimiento religioso de la mayoría de la nación y a no herir esta delicadísima fibra del corazón humano: el amor de la fe que se profesa y que ‘‘es precisamente lo que pulsa la Iglesia para mantener vivo, sin lograrlo por fortuna, el odio de la mayoría de la población de la República hacia nuestras libres instituciones’’ (Hermida, 1975, p. 24). Sierra retrocede ante una actitud sectaria del Estado que, como representante de la totalidad nacional, rebajaría su papel al nivel de los odiosos religiosos, y adulteraría así su misión de justicia. De esta suerte Sierra logró hacer ‘‘de lo laico un sinónimo de neutral, nunca de antirreligioso o sectario’’ (Zea, 1956, p. 179) (Cfr. Ley de agosto 15 de 1908, capítulo XVIII, 2). La comisión propuso, además, que se sancionara la infracción a esta ley con una multa de $25 a $200 y con destitución de los culpables en caso de reincidencia, como estaba ya prescrito en el Art. 4o. de la ley de adiciones y reformas constitucionales de diciembre 14 de 1874 (Cfr. capítulo X, 3.3).

Adolfo Cisneros Cámara, de la 24a. comisión,[11] señaló en su voto particular que dejar al clero en libertad para enseñar era peligroso. Proponía que el laicismo se extendiera a las escuelas particulares, porque si en las escuelas oficiales se impartía a los niños enseñanza laica y en otras se les inculcaba el odio a las libres instituciones del Estado, ¿dónde quedaba la tan deseada uniformidad? Cisneros Cámara invitó a evitar que tornaran horas de amargura, vergüenza y desolación para el país. Manterola, miembro de la comisión encargada de los medios de sanción para hacer efectivo el precepto de la enseñanza primaria laica, repuso que la comisión no tenía otra salida que la de colocarse en los términos de la ley: la enseñanza debe ser laica para las escuelas oficiales, pues el precepto de la libertad de conciencia y la libertad de cultos obligaba a respetar, fuera de la escuela oficial, toda decisión de los padres sobre la educación de sus hijos (Hermida, 1975, p. 33). Cisneros Cámara insistió en su punto de vista, y acusó a la comisión de salirse por la tangente, crítica a la que se sumó el profesor Correa. La comisión contestó, por conducto de Manterola, que su respuesta parecía ociosa; pero que, en tal caso, la pregunta había sido también ociosa, y el no contestarla habría sido una descortesía. Los términos mismos de la pregunta exigen esta respuesta: la mejor sanción de la enseñanza laica para las escuelas oficiales es la que señala la ley de diciembre 14 de 1874, Art. 4o. (Hermida, 1975, pp. 34-35). Sierra ratificó, ante las objeciones anteriores,

[11] Comisión encargada de resolver la cuestión: ¿Cuáles son los mejores medios de sanción para hacer efectivo el presupuesto de enseñanza primaria laica?

su manera de pensar; pero precisó que el Estado debía intervenir en las escuelas privadas, si éstas atacaran las instituciones (Hermida, 1975, p. 35). En el Segundo Congreso se designó también una comisión de cinco miembros, entre los cuales estaban de nuevo Manterola y Cisneros, con el fin de que estudiara una sanción adecuada para hacer efectivo el precepto de la enseñanza primaria laica. Tampoco entonces se llegó a conclusiones nuevas sobre el asunto (Hermida, 1976, p. 36).

La prensa intervino en el debate. *La Patria* (diciembre 19 de 1889) se indigna de la protesta de *La Voz de México,* la cual objeta que si la enseñanza es libre, ¿por qué el Congreso se compone de librepensadores y masones? La participación de tales personajes violenta los derechos de los padres de familia al hacer obligatoria la instrucción, pues las opiniones de dichos representantes se vuelven sospechosas de estar afectadas de prejuicios contrarios a los sanos principios. *La Patria,* por su parte, respondió que éstas son ‘‘vanas declamaciones, conjeturas insustanciales’’, cuyo objeto es impresionar el ánimo de ciertas personas pobres de espíritu, haciéndoles admitir como principio disolvente el laicismo en la enseñanza, determinado por la ley, la razón y el patriotismo. Tales personas no se percatan de que al unificarse en todo el país la enseñanza primaria se logra que unos mismos principios pedagógicos normen la cultura popular, y ésta adquiera un sello nacional. La instrucción laica obligatoria tiende a ese fin, imposible de realizarse en el sistema antiguo tan lleno de defectos. Es hora de completar la obra de la reforma. Si el clero –‘‘el más nocivo elemento, el elemento mortal por esencia de todo progreso, de toda civilización’’– deplora que se admita el nuevo sistema de enseñanza laica, obligatoria y gratuita, es por verse eliminado de la instrucción.

Mientras se llevaban al cabo las sesiones del Primer Congreso de Instrucción éste era objeto de solícita atención por parte de la opinión pública.

Así, *El Partido Liberal* (febrero 18 de 1890) informa que las noticias que se filtran del Congreso no son muy satisfactorias. Las sesiones son bastante irregulares, y se presiente que el Congreso suspenderá sus trabajos sin haber concluido la agenda de temas. Se espera tanto del Congreso, que clausurarlo sin haber estudiado todos los temas sería una gran decepción para el país. Especialmente se deplora que queden sin solución las cuestiones como el proyecto de establecer una universidad en México, la independencia de la moral con respecto de la religión y la introducción de la enseñanza religiosa en las escuelas. El comentario no se hizo esperar. *La Voz de México* (enero 28 de 1890) condenó el afán de separar la moral de la religión, pues de esa

guisa aquélla consistirá sólo de historietas y máximas carentes de sólido fundamento. Congruente con lo asentado anteriormente, *El Monitor Republicano* (febrero 25 de 1890) disiente de la proposición de hacer uniforme la instrucción elemental obligatoria. La forma prescriptiva y autoritaria propuesta ataca directamente la soberanía de los estados. Sugiere que se recomiende y no se imponga.

3.4 *La primaria elemental obligatoria*

Con relación a este grado de enseñanza (Cfr. cuestionario de temas, A. II, IV), el Congreso dictaminó que era posible y conveniente un sistema nacional de educación popular cuyo principio era la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica que debería recibirse de los seis a los 12 años en cuatro años o cursos escolares. El programa general de primaria elemental obligatoria comprenderá las siguientes materias:

CUADRO 53

Proyecto de 1890 (Primer Congreso)

Currículo de primaria elemental



Moral práctica	Instrucción cívica
Lengua nacional (enseñanza de escritura y lectura)	Lecciones de cosas
	Aritmética
Nociones de ciencias físicas y naturales	Nociones prácticas de geometría
Nociones de historia patria	Nociones de geografía
Canto	Dibujo
Labores manuales	Gimnasia

(Hermida, 1975, pp. 130-134).

Prescribe, como es natural, las materias básicas: leer, intercalar, escribir y contar; añade historia patria y geografía, nociones de ciencas e instrucción cívica.

El plan se basaba en el de marzo 5 de 1887,[12] salvo ligeras modificaciones. Se aprecia el contenido doctrinal, el mismo en ambos, como puede verse en la descripción de las materias medulares: moral práctica, con el

[12] Plan para la escuela primaria anexa a la normal.

fin de formar la conciencia moral del ciudadano en torno a conceptos como obediencia, respeto, tolerancia, fraternidad, etc., categorías fundamentales para la formación doctrinal del país. La instrucción cívica venía a completar la legislación nacional, los derechos y los deberes de los ciudadanos. En la historia deberían sobresalir las figuras de los héroes nacionales. Los conocimientos científicos generales se impartían con materias como geografía, aritmética, geometría, lecciones de cosas, botánica, anatomía, etc. El estudio de la lengua nacional se incluía como elemento de cohesión sobre todo en áreas indígenas. Materias complementarias y de carácter práctico eran el dibujo, canto y gimnasia. La enseñanza sería cíclica (Cfr. Apéndice 2) para todas las asignaturas y se proponía el programa de cada una de ellas. Cada estado podría agregar materias para adaptar el plan a sus necesidades (Velasco Toro, 1977, p. 19).

El mismo Rébsamen mencionaba que al elaborar el plan se habían inspirado en el de las escuelas de distrito de Veracruz. Añadía que habían consultado los planes de estudio de casi todos los países, las nuevas ramas de la ciencia aún no introducidas y dignas de incluirse, y habían tenido presente el principio de que la escuela debe formar al hombre y a la vez al ciudadano. La comisión era consciente de que su programa es inferior al de otros países, pero hubo de *adaptarlo* [subrayado nuestro] para evitar que quedara consignado, como tantos otros en el papel sin descender a la práctica (Zollinger, 1957, pp. 51-52).

Se preguntó si la extensión había de ser la misma para las escuelas rurales que para las urbanas, y la comisión contestó que no se trataba de averiguar, desde el punto de vista pedagógico, qué programa satisfaría mejor las necesidades de la vida agrícola y cuál otro las de la vida comercial e industrial, sino de *fundar una escuela nacional mexicana* [subrayado nuestro] y de fijar los conocimientos mínimos que el Estado debía proporcionar a sus hijos para que éstos cumplieran sus deberes como hombres y ciudadanos e hiciesen uso de los derechos garantizados a los ciudadanos por la Constitución (Rébsamen, 1977, p. 64).

3.5 *La primaria superior*

Los congresistas reconocieron que la instrucción primaria elemental, establecida en la fracción B del Art. 4o. de la ley de mayo 23 de 1888, no bastaba para emprender más adelante estudios preparatorios. Se requería, por tanto, integrarla mediante dos años de instrucción primaria superior. La asistencia a ésta sería obligatoria, al menos para los jóvenes deseosos

de cursar estudios preparatorios y profesionales que suponen instrucción secundaria. Comprenderá las materias siguientes:

CUADRO 54

Proyecto de 1890 (Primer Congreso)

Currículo de primaria superior

Instrucción cívica	Lengua nacional
Nociones de ciencias físicas y naturales	Nociones de economía política y doméstica
Aritmética	Nociones prácticas de geometría
Nociones de geografía	Nociones de historia general
Dibujo	Caligrafía
Música vocal	Gimnasia
Ejercicios militares	

(Hermida, 1975, pp. 144-145).

Las materias básicas de primaria elemental reaparecen en forma mucho más extensa, gracias a la enseñanza cíclica. Se añaden inglés y francés como asignaturas optativas.

Los programas pormenorizados de cada una de las asignaturas acompañaban el plan de estudios.

3.6 *Otros temas de trascendental importancia*

El Congreso trató asimismo de las escuelas rurales –las establecidas o por establecer en haciendas, rancherías y agrupaciones de poblaciones que no sean cabeceras de municipio. La comisión respectiva (Cfr. cuestionario, B) dictaminó fundar un plantel de niños y otro de niñas en cada agrupación de 500 habitantes; y si no fuere posible establecer uno para cada sexo, recomendó abrir uno mixto por cada 500 habitantes. Los pueblos menores de 500 habitantes y mayores de 200, distantes aquéllos tres o más kilómetros del plantel más cercano, deberían contar con su escuela mixta. La asistencia diaria en las escuelas rurales sería de un solo turno matutino. Los estudiantes permanecerían en clase de tres a cinco horas, y alternarían los trabajos intelectuales con los manuales, algunos minutos de recreo, ejercicios calisténicos y cantos corales. En todo lo demás, ajústense en lo posible a otras escuelas primarias. La enseñanza de las nociones científicas se encaminará preferentemente a aplicarlas a la agricultura e industrias rurales, a dar a conocer los instrumentos y máquinas usados en las labores y a demos-

trar la utilidad y conveniencia de adoptarlos como medios de simplificar y perfeccionar el trabajo.

La comisión estableció también un servicio de enseñanza elemental obligatoria, mediante maestros ambulantes y en forma de escuelas mixtas, en poblaciones de menos de 200 habitantes y distantes más de tres kilómetros de algún centro escolar. Los maestros ambulantes deberían adaptarse en lo posible, según las circunstancias locales, al precepto de la uniformidad nacional en la enseñanza primaria.

Se sugirió el establecimiento de colonias infantiles por medio de contratos entre el ejecutivo o los estados y alguna empresa particular, siempre que los reglamentos de sus escuelas se sujetaran al programa uniforme de toda la nación. Modelo de organización de las colonias infantiles era el de Motzorongo, en Zongolica, Ver. Las colonias se establecerán en lugares higiénicos y se procurará que los terrenos elegidos sean fértiles y productivos para que la enseñanza agrícola e industrial resulte más fructuosa (Hermida, 1975, pp. 138-139).

Con relación a estos temas, Sierra denunció a algunos congresistas que querían el ''status quo''. ''Los más prudentes nos trazaron [dice] cuadros desconsoladores de los gastos exigidos por el número de escuelas que es preciso crear''. El presidente del Congreso afirmó que la misión de éste no es financiera –por más que no podía desentenderse de la realidad económica, a riesgo de proceder como soñador–, pero prescindir de la ignorancia, realidad espantosa, por motivos económicos, era contrario al deber del congresista, y así Sierra pidió la multiplicación de escuelas, la creación de maestros ambulantes y la formación de colonias infantiles en los campos. ¿Y los maestros? El mismo se respondió que creada la demanda aparecerá la oferta. La escuela creará al maestro. ¿Y con qué se le pagará?, arguye Sierra todavía, y se responde: ''con sacrificios, como lo han hecho todas las naciones que han sabido hacerse dueñas de sus destinos'' (Hermida, 1975, p. 171).

Se trató, asimismo, el punto de los emolumentos (Cfr. cuestionario, instrucción primaria, I), y se prescribió que se retribuyera a los preceptores de manera digna y en proporción a las exigencias de cada localidad apreciadas por las autoridades respectivas. Se encargó a las autoridades que distinguieran a los profesores dándoles puestos, comisiones o cargos compatibles con las labores escolares. Se les eximiría de toda contribución personal, y podrían renunciar a todo cargo concejil, así como que se les dispensaría del servicio militar o del de guardia nacional, aunque fuesen obligatorios para todos los ciudadanos. Al profesor de escuelas oficiales

que hubiese llenado satisfactoriamente su cometido se le daría una medalla de bronce, plata u oro, así como se le aumentaría el sueldo de acuerdo con su antigüedad. Después de 30 años de servicios se les concedería jubilación de parte del estado donde hubiesen desempeñado su labor (Hermida, 1975, p. 158).

Las comisiones respectivas dictaminaron sobre los libros de texto, y recomendaron la voz viva del maestro capaz de convertir toda instrucción en educación (Cfr. cuestionario A, V y VI). La comisión respectiva se declaró en favor de la enseñanza puramente oral, proscribió de la escuela elemental los libros de texto, que pueden usarse sólo para fijar y retener los conocimientos impartidos por la voz del maestro. El único texto necesario es el libro de lectura.

La misma comisión emitió su tajante opinión respecto del método de enseñanza mutua o lancasteriano: debía abandonarse por no atender al fin educativo de la enseñanza, el primordial, y sustituirse por otro mejor. Los congresistas abrigaban la íntima convicción de que los adelantos de la época exigían imperiosamente la abolición del sistema de enseñanza mutua. Desgraciadamente, este asunto no llegó a aprobarse por el Congreso, sabedor de que la falta de recursos hacía imposible dotar a todas las escuelas de maestros competentes. Por tanto, convenía tolerar los sistemas mixtos pero recomendaba sustituir a los monitores por maestros bien preparados. La misma comisión, a propósito del asunto de la abolición del método lancasteriano o mutuo y la adopción del simultáneo, dictó las condiciones generales en el empleo de este método: clasificar a los estudiantes en grupos de un mismo grado y con un número de alumnos no mayor de 50. Lo más importante se refería al método, mezcla conveniente del educativo y del instructivo, con predominio del primero para niños pequeños. Se observarán en la enseñanza primaria elemental las marchas analítica, sintética, progresiva, regresiva y genérica, y en cada asignatura se usará la más adecuada, y se recomienda al maestro apegarse al principio fundamental de la educación así como a las leyes siguientes propuestas por Comenio, sin que se le mencionara: proceder de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional (Comenio, 1971, pp. 61-72; 72-82; 113-117). En la forma de enseñanza, se ajustará el maestro a las siguientes condiciones: las lecciones de memoria se harán por medio de un texto; las clases serán orales; la forma socrática se usará de preferencia y se limitará el uso de la forma expositivo-dogmática a los casos de estricta necesidad; el maestro dirigirá las preguntas a todo el

grupo, y permitirá que un solo estudiante conteste; las respuestas a coro se limitarán a los casos en que aquéllas exijan pocas y determinadas palabras.

La comisión sugiere, además, el uso del procedimiento intuitivo en sus cinco formas: presentación del objeto en la naturaleza, uso de un modelo, uso de estampas y dibujos, uso de diagrama y la descripción animada y viva. Es de lamentar que este dictamen tampoco se encuentre entre las resoluciones finales (Hermida, 1975, pp. 138-139 y 158; Rébsamen, 1977, pp. 75-76; 76-82; 86-90; Topf, 1890, p. 61).

Respecto del objeto final de la educación, se insistió en tender hacia la moral, pero prescindiendo de los fines trascendentales propuestos por las sectas religiosas y escoger entre el idealismo, el utilitarismo o una áurea medianía, con adopción del sistema más provechoso a la generación actual y venidera (Topf, 1890, pp. 60-61).

Con relación a la escuela primaria que el Primer Congreso trataba de organizar y, particularmente, al método cuya adopción proponía, la prensa pedagógica de la época comentaba que se advertía la loable tendencia a considerar que el cometido de la escuela primaria era formar hombres; pero dada la situación inferior de las escuelas en Hispanoamérica, es menester adaptarse a la manera de ser de la didáctica continental, sin descuidar la evolución pedagógica, briosamente iniciada en estos tiempos por los grandes maestros de la humanidad (Menéndez, 1890, *4*, p. 321). Esta misma idea propone Castellanos en su obra *Discursos a la nación mexicana* (1913).

En otro orden de cosas, se menciona el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, como digno de ser colocado al lado de la ciencia. Y para esto se recomienda el trabajo manual organizado a la manera de muchos planteles de Alemania, Bélgica, Francia, Inglaterra, Norteamérica y Suecia (Menéndez, 1890, *4*, p. 323) (Cfr. capítulo XII, 9).

3.7 *Las escuelas normales*

Llegó el turno, como era de esperarse, al tema de las normales, y se preguntó si los estados debían abrir escuelas normales y, en caso afirmativo, si éstas habían de ser semejantes a las del Distrito Federal. La comisión respondió afirmativamente en cuanto a la primera pregunta, pues era es evidente la necesidad de profesores adecuados a la educación primaria (Rébsamen, 1977, p. 106). En cambio, disintió respecto de exigir uniformidad en las normales de los estados. Esto implicaría que las normales no fueran receptivas a ideas nuevas, fruto frecuente en materia de educación, y así la instrucción permanecería estacionaria en medio del movimiento científico

de nuestra épeca. Por tanto, la comisión juzga que se prescriba un mínimo de requisitos para las normales, y se les dé amplitud para introducir innovaciones (Rébsamen, 1977, p. 107).

Se propuso el siguiente plan básico: duración de cinco años con las siguientes materias:

CUADRO 55

Proyecto de 1890 (Primer Congreso)

Currículo de la normal

Antropología pedagógica	Lógica
Español	Teneduría de libros
Inglés	Dibujo
Gramática general y literatura	Gimnasia
Geometría plana y del espacio	Higiene escolar
Historia natural	Francés
Física	Aritmética
Geografía	Algebra
Instrucción cívica	Trigonometría rectilínea
Mecánica	Moral
Química	Caligrafía
Historia	Música vocal
Economía política	Pedagogía

(Rébsamen, 1977, pp. 111-112).

Las asignaturas se reducen de 40 a 25. La carrera se alarga un año más, cinco en vez de cuatro (Cfr. capítulo XII, 9, cuadro 47). Se añaden asignaturas nuevas: español, antropología pedagógica, trigonometría, economía política y teneduría de libros. No se mencionan los ejercicios militares.

Cada normal había de tener una primaria anexa para facilitar la práctica profesional de los alumnos consistente en: ejercicios de observación y aplicación de los principios en la primaria anexa para todos los cursos de las normales; conferencias pedagógicas, lecciones de prueba y ejercicios de crítica pedagógica para estudiantes de 3o., 4o. y 5o. años; visitas a buenas escuelas primarias de diversas poblaciones para los de 4o. y 5o. hasta donde lo permitan los recursos de las normales; los candidatos deberán tener 17 años y primaria completa (Rébsamen, 1977, pp. 111-112). Se pide

la más amplia libertad de experimentación respecto del programa detallado, métodos, procedimientos y textos, y se sugiere una distribución de las asignaturas en cinco años.

La organización de la normal para señoritas será en esencia la misma que para la normaI de varones (Cfr. capítulo XII, 9, Baranda, 1889), con las siguientes modificaciones: limitar el estudio de matemáticas, sustituir la economía política por la doméstica, agregar las labores femeniles y hacer extensiva la enseñanza musical al estudio del piano y del melodión.[13] Tendrá también, como la escuela normal para varones, una primaria anexa y escuela de párvulos para el estudio teórico-práctico del sistema Fröebel. Las materias pueden distribuirse así: primero, geografía descriptiva de México; segundo, descriptiva universal; tercero, física con nociones de climatología y meteorología; cuarto, geografía matemática (cosmografía), y así de las demás. La antropología pedagógica dedicará el primer curso a estudios fisiológicos y el segundo tratará la psicología pedagógica con especial atención a la ‘‘psicología infantil’’ (Rébsamen, 1977, pp. 109-110).

Esta división recuerda la de Pedro de Alcántara García, quien trataba de la antropología pedagógica en los volúmenes 3o. (1880) y 4o. (1881) de su obra (Cfr. capítulo XI, 5), seguramente conocida por Rébsamen, quien explícitamente cita (Rébsamen, 1977, pp. 160-161) la obra de Wilhelm Preyer (1842-1897) *Die Seele des Kindes*,[14] publicada en 1882, tema de estudio del autor desde entonces hasta su muerte, editor junto con Ebbinghaus (1850-1909), del *Zeitschrif für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane*.[15] Probablemente había llegado a oídos mexicanos el rumor de las célebres conferencias de G. Stanley Hall (1844-1924) a los maestros de Boston, así como el uso del cuestionario iniciado por Hall en 1882. Todavía distaba algunos años la fundación de la primera clínica psicológica de H. L. Witmer en Filadelfia, Penn, y la publicación de la *Educational Psychology*[16] de R. L. Thorndike en 1903, el primero en separarla de la pedagogía y del estudio del niño (Boring, 1950, pp. 567-569).

El tema de las normales planteaba inevitablemente el de los maestros, cuya multiplicación es la reforma capital y más indispensable. De otra suerte, de nada servirían las teorías y los sistemas. Una vez que se cuente con buenos maestros, hace falta conservarlos. ¿Cómo lograrlo, si no cuentan con lo estrictamente necesario para subsistir? Es preciso antes que nada

[13] El reglamento de la Escuela Normal para profesores de instrucción primaria en la ciudad de México, se expidió en diciembre 21 de 1889.

[14] *El alma del niño*.

[15] *Revista de psicología y fisiología de los órganos de los sentidos*.

[16] *Psicología educativa*.

efectuar la dignificación del maestro (Fuentes y Betancourt, 1889, *2*, pp. 41-42), iniciada por la obra de Pestalozzi. El maestro es el primer obrero de la nación. A pesar de ser tales verdades aceptadas, la condición del maestro aún es precaria. Todavía lo cubre el menosprecio tradicional, debe calmar su hambre con un sueldo mezquino y la opinión pública se resiste a conceder al magisterio el carácter de profesión con estudios especiales como los del abogado, ingeniero o médico (Valenzuela, 1889, *2*, pp. 36-37).

México intelectual (1890, *3*, pp. 370-371) dice que ha llamado la atención la inclusión de las escuelas normales en la sección de instrucción primaria del "Cuestionario", cuando todo mundo sabe que el magisterio es una verdadera carrera. La equivocación del "Cuestionario" es tanto más sensible cuanto que corrobora, en apariencia, las ideas del vulgo que se resiste a reconocer aún la igualdad del magisterio con las demás profesiones. "Y sin embargo [sentencia el artículo] no habrá verdadero progreso escolar entre nosotros, mientras no se reconozca esta igualdad".

En concreto, para acabar con este estado de cosas, se pide que los profesores perciban sus haberes del Estado y no de los municipios y se conviertan así en funcionarios de éste (Fuentes y Betancourt, 1889, *2*, pp. 198-199). Además, se disuade a inaugurar ninguna escuela hasta no comprobar que cuenta con los recursos suficientes para mantener al profesorado (Fuentes y Betancourt, 1889, *2*, p. 236).

3.8 *Las escuelas preparatorias*

El Congreso dedicó también su atención a la EP. Partió del principio de que un plan de estudios ha de proponerse dos fines: el instructivo y el educativo, tenidos anteriormente en cuenta y, para alcanzarlos, se había propuesto que la base estuviese constituida por cinco ciencias que proporcionaría un curso práctico de lógica y metodología en el orden aquí consignado.

Adviértese luego la anomalía de la presencia de la psicología descartada por Comte (Cfr. capítulo I, 8) y ahora admitida al modo asociacionista inglés de John Stuart Mill en sus obras *Logic*[17] (1843), *Examination of Sir William Hamilton Philosophy*[18] (1865), y en las notas a la edición de la obra *Analysis of the human mind*[19] (1869) de su padre James Mill (1773-1836) y, especialmente, de Alexander Bain en sus obras *The senses and the intellect*[20]

[17] *Lógica*.
[18] *Examen de la filosofía del Sr. William Hamilton*.
[19] *Análisis de la mente humana*.
[20] *Los sentidos y el entendimiento*.

(1855) y *Emotions and the will*[21] *(1859). Se incluía también la obra de* Herbert Spencer *Principles of psychology*[22] (1855). La sociología, en cambio, presentaba una desviación respecto del plan original de Barreda y un retorno a Comte (Cfr. capítulo IX, 4). La comisión recomendaba la sociología por familiarizar al educando con la concepción histórica, según la cual cada estado social procede del anterior y da nacimiento al siguiente (Parra, 1891, *5,* pp. 20-21). Desgraciadamente, no sabemos con precisión qué sociología se usaba, aunque es de suponerse que la obra de Spencer *Man versus the state*.[23] Todavía están lejos *Les règles de la méthode sociologique*[24] de Emile Durkheim y *Dynamic sociology*[25] de Lester Ward, la cual apareció en 1896.

La comisión se planteó la pregunta de: ¿qué quería Barreda? No había necesidad de buscar la propuesta que él mismo proporcionaba: combatir y extirpar la anarquía del país (Cfr. capítulo III, 5 y capítulo IX, 4). La EP se convertía así en un medio de vigorizar la unidad nacional. Sin embargo, parece que la comisión no había analizado bien el plan (Betancourt, 1890, *3,* p. 187). Son tantas las máculas del mismo que resulta inaceptable. Las incongruencias son frecuentes como introducir inglés y francés en 1o. y 2o. con ejercicios de composición. En 3o. se estudia gramática castellana, cuando es obvio estudiar primero el propia idioma. Mientras se prescribe que los estudiantes compongan en francés e inglés, por ninguna parte se dice que los estudiantes lo hagan en español. Además, la comisión prescribe, en el estudio de otras lenguas, el método intuitivo, gran desacierto. Tal parece que la comisión no había analizado bien el plan (Betancourt, 1980, *3,* p. 189). Por otra parte, si se estudia el doble aspecto de los planes de estudios y la ejecución de los mismos, se advierte que si poco hay digno de censura respecto de lo primero, sí hay mucho por censurar en lo segundo. Por más hábiles que sean los profesores, se encuentran cohibidos por importunos reglamentos, maniatados por viejas prácticas y poco estimulados por mezquinas recompensas. En efecto, la tarea del profesor, en las escuelas preparatorias, se reduce a pasar lista, tomar la lección e incidentalmente proporcionar alguna explicación. Se recomienda el empleo de la conferencia (clase oral) para hacerla atractiva (Parra, 1890, pp. 327-328).



[21] Las emociones y la voluntad.

[22] *Principios de psicología.*

[23] *El individuo contra el Estado.*

[24] *Las reglas del método sociológico.*

[25] *Sociología dinámica.*

La multitud de cuestiones relativas a la primaria apenas dejaron tiempo para tratar de la preparatoria en su totalidad (Cfr. capítulo XII, 4), asunto que quedó pendiente hasta el Segundo Congreso (Cfr. capítulo XIV, 5).

4. Juicio de la prensa sobre el Primer Congreso

La opinión pública quedó satisfecha del Primer Congreso de Instrucción *(El Monitor Republicano*, abril 3 de 1890). Los trabajos del mismo, considerados en conjunto son buenos, numerosos y superiores a lo que se esperaba, sobre todo si se descuentan las frecuentes interrupciones debidas a algunos delegados que poco o ningún empeño tenían en llenar su cometido. Poco entusiasmo se notó al principio, reflejado en la lentitud con que procedían las sesiones. Afortunadamente, declarada la corporación en sesión permanente, dejó resueltas las cuestiones más difíciles relativas al plan nacional de educación laica, obligatoria y gratuita. El diario alude al voto de Cisneros, delegado de Yucatán (Cfr. capítulo XIII, 2), del cual dice que ‘‘fanatizó’’, al pedir que se declarase inválida la instrucción primaria laica, obligatoria y gratuita impartida en escuelas no oficiales. El diario se pregunta si sólo los profesores de escuelas oficiales saben y tienen aptitud para enseñar, o si las materias bien aprendidas en otro plantel no deben considerarse aprendidas por el solo hecho de no haberse cursado en escuelas oficiales. Cisneros se apresuró a corregir en seguida su absolutismo con una enmienda que dejó en peor estado la situación del ciudadano: propuso que se considerara válida la instrucción primaria en escuelas privadas donde no se enseña religión y se sujetan a la vigilancia del Estado. Así como el diario reconoce el derecho del Estado de establecer el carácter laico y obligatorio de la enseñanza oficial, afirma que el extender tal característica a escuela privada es ir contra el espíritu del Art. 3o. y revestir al Estado de poder omnímodo. Aquél tiene el deber, al imponer el precepto de la instrucción obligatoria, de vigilar por su exacto cumplimiento; pero si se cumple, el Estado no tiene la facultad de decir al ciudadano: debes ir forzosamente a mis escuelas. El diario confiesa que alguna vez opinó como el representante de Yucatán; pero retrocedió ante la fundamental consideración de que las garantías concedidas por la Carta Magna no deben restringirse, salvo en el caso de que la ley suprema de la necesidad se imponga forzosamente a todas las demás leyes escritas.

El Partido Liberal (abril 9 de 1890) previene sabiamente de los obstáculos contra los cuales chocará la reforma iniciada por el Congreso. Toda innovación tropieza con las resistencias nacidas de intereses, costumbres,

ignorancia y fanatismo. El ejemplo del país, que se ha sacudido tantos enemigos de dentro y de fuera, ha de fundamentar la esperanza de que pondrá por obra la magna reforma ideada por el Congreso.

Castellanos, por su parte afirmaba:

> [...] el primer Congreso Pedagógico... de donde parten todos nuestros progresos positivos de educación popular y cuya delineación última queda esbozada en las leyes de enseñanza general y especial vigentes en el Distrito Federal y Territorios (1907, p. 9).

Martínez Jiménez concuerda plenamente con el sentir de Castellanos:

> Puede afirmarse que este Primer Congreso dio forma a la idea original de Baranda de constituir un sistema nacional de enseñanza. Esto fue posible porque los puntos de vista expuestos y aprobados reflejan no sólo las aspiraciones del grupo intelectual en general y de los pedagogos en particular sino también de las masas, con las cuales, por lo menos algunos congresistas, tenían estrechos contactos. Si esto es así, se puede afirmar que ahí nació, ahí fue concebida la escuela mexicana (1973, p. 529).

El Partido Liberal (febrero 19 de 1890) censuró al Congreso por tratar sólo de la educación elemental, pues ésta no aleja a los ciudadanos de la condición de masa popular, incapaz de deliberar ni de influir en el movimiento constante del desarrollo que la vida social hace indispensable. Es preciso preparar en lo político a los directores del pueblo así como en lo científico, en fin, en todos los aspectos de la vida de un país. El mismo diario comenta, a propósito de haberse alargado un mes la terminación del Congreso, que dos cuestiones quedarán sin solución: la reforma de la EP y los estudios universitarios. Prefiere que no se haga ninguna alteración en la primera hasta no contar con más tiempo y confiesa que el *Dictamen* respectivo no satisface en lo absoluto. La crítica sobre el número y variedad de materias –se cree que se estudiarán con gran profundidad– muestra que se ha olvidado la condición preparatoria de la escuela. El diario lamenta asimismo que se supriman las nociones de moral, y señala la importancia de las universidades, patente en la protección que les deparan los países de vanguardia.

5. Primeros frutos del Congreso. Abolición de la Compañía Lancasteriana y decreto que autoriza al presidente legislar sobre instrucción primaria (1890)

Fruto del ambiente de renovación surgido a partir de la celebración del Primer Congreso y señal palmaria del efecto de las discusiones de éste, fue el acuerdo de abolir la Compañía Lancasteriana (marzo 29 de 1890), que viene precedido de las consideraciones del caso: la historia de la Compañía, su vinculación con el gobierno, y la intervención oficial más o menos directa de que ha gozado; la incompatibilidad del sistema con los métodos modernos de enseñanza, discutidos y aceptados como los más eficaces, y el hecho de que, si subsistiera la Compañía, constituiría una divergencia perjudicial dentro de la uniformidad establecida; su fracaso, pues aun contando con los elementos gubernamentales de que disponía desde hacía varios años, atendía solamente a un pequeño número de niños en las escuelas de la propia Compañía; el derecho del gobierno de exigir a la Compañía que devolviese los edificios y capitales concedidos bajo la precisa condición de destinarlos a la difusión y mejora de la enseñanza. Por tanto:

> 1o. Cesa la Compañía Lancasteriana en la intervención oficial que expresa o tácitamente ha tenido en la instrucción primaria, por no existir ya razones que la justifiquen.
> 2o. Las escuelas que están a su cargo tendrán carácter de nacionales, y dependerán de la Secretaría de Instrucción Pública, a cuyo efecto ésta las recibirá de la Compañía a fin de introducir en ellas las reformas que exige la adopción de los sistemas modernos de enseñanza (Dublán y Esteva, 1897, *20*, p. 81).

El gobierno agradeció a la Compañía los importantes servicios que prestó al país durante ese tiempo (1822-1890) y la parte de la instrucción primaria que tuvo a su cargo, y manifiesta que si los miembros que la constituyen quieren continuar asociados, pueden hacerlo con carácter privado y sujeción a las leyes y reglamentos de la nación.

Asimismo, el ejecutivo federal recibió autorización del Congreso para organizar y reglamentar la instrucción primaria, por medio del Decreto de mayo 28 de 1890, que a la letra dice:

> El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos decreta:
> Art. 1o. Se autoriza al Ejecutivo para dictar todas las disposiciones convenientes a fin de organizar y reglamentar la Instrucción Primaria en el Distrito Federal

y Territorios de Tepic y Baja California sobre las bases de que esa instrucción sea uniforme, laica, gratuita y obligatoria.
Art. 2o. El Ejecutivo, en el periodo de sesiones que se abrirá en septiembre 16 de 1891, dará cuenta al Congreso del uso que haga de estas facultades..., México, mayo de 1890 (Hermida, 1976, p. 143).

En uso de las facultades que le otorgó este decreto y con base en las recomendaciones de los dos Congresos de Instrucción, el presidente Díaz expidió la ley reglamentaria de instrucción obligatoria (marzo 21 de 1891) (Cfr. capítulo XV, 1) con las características de uniformidad, laicismo, gratuidad y obligatoriedad.

6. LAS RESOLUCIONES

El Primer Congreso no llegó a tratar todos los puntos de la agenda, sino que alcanzó a estudiar solamente las características de la enseñanza primaria: obligatoriedad, gratuidad y laicismo, la intervención del Estado en las escuelas privadas, los programas de la doble primaria, elemental y superior, las escuelas de párvulos y adultos, los sueldos y estímulos de los maestros, la reunión periódica, integración y agenda de los futuros Congresos de Instrucción (Hermida, 1975, pp. 7-8). Los temas de las normales y preparatoria apenas se rozaron (Betancourt, 1890, pp. 186-187; Parra, 1891, pp. 20-21; Rébsamen, 1977, pp. 106-113).

Las comisiones respectivas prepararon, como se ha dicho, sus dictámenes sobre el asunto crucial de los métodos, procedimientos y sistemas de enseñanza y las materias de la escuela elemental que exigen texto. El Congreso no aprobó desgraciadamente tales dictámenes. Otros asuntos como los muebles y útiles de las escuelas, los requisitos de higiene, la educación de la mujer, la creación de una oficina de recolección de datos pedagógicos y estadísticas, así como de una academia de profesores, los medios de obtener recursos financieros y las sanciones para hacer efectiva la educación laica quedaron en el vasto limbo de meros proyectos (Hermida, 1975, p. 8).

Las ‘‘resoluciones’’ más importantes aprobadas por el Congreso fueron las siguientes:

1. Es posible y conveniente un sistema nacional de educación popular cuya espina dorsal sea la uniformidad de la primaria gratuita, laica y obligatoria de los seis a los 12 años para niños y niñas y para adultos de ambos sexos.
2. La primaria obligatoria comprenderá cuatro años.

3. El ciclo de esta primaria será integral.
4. Se establecerán escuelas rurales en haciendas y poblaciones que no sean cabeceras de municipio.
5. Se establecerá el servicio de maestros ambulantes para impartir la enseñanza primaria obligatoria.
6. Es recomendable el establecimiento, al modo de Motzorongo, Ver., de colonias infantiles en terrenos fértiles y productivos para la enseñanza agrícola e industrial.
7. Se introducirá la enseñanza primaria superior de dos años como requisito para la preparatoria.
8. Se crearán escuelas de párvulos al modo de Fröebel.
9. Habrá trabajos manuales desde la escuela de párvulos hasta la primaria superior. En la primaria de niños se practicarán, además, ejercicios militares.
10. Se observarán las normas del Congreso en la ubicación y construcción de los edificios escolares.
11. Se retribuirá de manera digna al profesorado.
12. Se organizará debidamente la inspección escolar (Baranda, 1892, pp. 128-145).

Algunas reflexiones se desprenden al considerar la labor del Congreso.

1) No se definió con precisión el concepto de *uniformidad* [subrayado nuestro] de la escuela nacional mexicana, pues se prescribían diferentes programas en las escuelas urbanas y rurales. Por otra parte, no consta en otros documentos de la época que se hubiese promovido eficazmente la enseñanza rural (Cfr. capítulo XX, 1). Podría pensarse lo contrario, pues Jorge Vera Estañol (1873-1958), nombrado ministro en 1911, acometió como cruzada nacional la educación rural (Cfr. capítulo XX, 3).

2) Los miembros de la comisión y los congresistas estaban acordes en juzgar que el objetivo de la educación era formar al ciudadano mexicano. La opinión pública (*El Partido Liberal*, octubre 22 de 1889) se lo exigía así al Congreso, y ésta esperaba que se tratase sobre la educación del carácter del niño, despertándole el sentimiento del deber y la conciencia de sus derechos. Nuevamente se advierte la falta de una descripción completa del ciudadano mexicano. La vaguedad de la meta hacía imposible conseguirla. Por otra parte, se habían conformado durante el porfiriato dos modelos de ciudadano mexicano: el liberal juarista y el propio de la dictadura.

El énfasis en la uniformidad, objeto de tantos debates y meta de las aspiraciones del Congreso, reflejaba la tendencia político-ideológica del régimen. Es cierto que se insistió en que se trataba de uniformar, no de centralizar la educación, pues los estados conservaban su autoridad sobre

cuestiones educativas en sus respectivos territorios. Es más, se matizaba la uniformidad con un sinónimo: unificación. Tal parece que la concepción política de la nación como ‘‘República Federal’’ impedía hablar de centralización. La República Central había quedado sepultada en los campos de combate de la República Restaurada, a pesar de que la tradición cultural de la nación y la incapacidad de los ayuntamientos para organizar adecuadamente la instrucción, mostraban la necesidad de establecer una ‘‘centralización’’ flexible, adaptada a la naturaleza de las vastas regiones del país y sus distintas necesidades (Hermida, 1975, pp. 166-174).

3) Era evidente también que la enseñanza elemental se convertía en el medio para favorecer la unidad nacional, y la Escuela Preparatoria con su tradición positivista –antídoto contra la anarquía– pasaba a un segundo plano. No sería en adelante la institución de avanzada que ayudaría a resolver el problema de la desunión de los mexicanos.

CAPÍTULO XIV

EL SEGUNDO CONGRESO DE INSTRUCCION: DICIEMBRE 1o. DE 1890-FEBRERO 28 DE 1891

1. ORGANIZACIÓN Y OBJETIVOS

El Segundo Congreso Nacional de Instrucción se reunió para discutir y resolver algunas cuestiones que quedaron pendientes al clausurarse el anterior congreso. La convocatoria fue expedida por Baranda en junio 19 de 1890, y el reglamento de la reunión (sensiblemente parecido al primero), en octubre 31 del mismo año. En noviembre 29 se celebró la sesión preparatoria, y en ella se eligió a Sierra presidente del Congreso. Los trabajos formales dieron comienzo el 1o. de diciembre, y se prolongaron hasta febrero 28 de 1891.

Este Congreso complementó la labor del Primero, y los dos revistieron excepcional importancia en la educación del país. Anteriomente se habían celebrado el Primer Congreso Pedagógico Veracruzano en 1873 (Cfr. capítulo X, 2), cuyo fruto opimo fue la ley de Instrucción Landero y Cos, y el Congreso Higiénico Pedagógico, reunido en México en 1882 (Cfr. capítulo XI, 10); pero sin rebajar en nada la importancia de éstos, ninguno influyó en la educacion pública como los Congresos de 1889-1890 y 1890-1891. Hermida (1976, p. 22) los califica de congresos constituyentes de la enseñanza nacional. Y el mismo autor dice:

> Indudablemente que los acuerdos del Segundo Congreso de Instrucción influyeron en forma importante para mejorar y unificar los estudios de lo que hoy llamamos enseñanza media en el país. No exagera don Justo al afirmar que fue su ''título superior'' (Hermida, 1976, p. 15).

El Segundo Congreso revisó los puntos pendientes de resolución del Primero que, según el cuestionario original de noviembre 21 de 1889, eran los siguientes:

Instrucción primaria

A) Enseñanza elemental obligatoria.

V. ¿Qué materias de la enseñanza elemental obligatoria necesitan texto para su enseñanza y qué condiciones deben reunir los textos que se adopten?

VI. ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en la enseñanza elemental?

VII. ¿Hay útiles y moblaje indispensables en las escuelas elementales?

VIII. ¿Qué requisitos de higiene deben satisfacerse por parte de los alumnos para ingresar a las escuelas elementales?

E) Escuelas de instrucción primaria superior.

III. ¿Qué métodos, procedimientos y sistemas deben emplearse en estas escuelas?

H) Títulos.

Conforme al Art. 3o. de la Constitución, ¿el profesorado de instrucción primaria elemental necesita título para su ejercicio?

Escuelas normales.

I. ¿Deben todos los estados abrir escuelas normales? ¿Estas escuelas deben ser uniformes con las del Distrito?

II. Para el efecto de uniformarlas, ¿es aceptable en las de varones el plan de estudios de la escuela normal de profesores del Distrito que a continuación se expresa?

Plan de estudios de la escuela normal de profesores del Distrito.

Primer año: lectura superior, ejercicios de recitación y reminiscencia, aritmética y álgebra, geometría, elementos de mecánica y de cosmografía, geografía general y de México, historia de México, primer curso de idioma francés, ejercicios de caligrafía, dibujo aplicado a la enseñanza, gimnástica, canto coral, ejercicios militares, observación de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas.

Segundo año: elementos de física y meteorología, elementos de química general, agrícola e industrial, segundo curso de idioma francés, historia general, primer curso de idioma inglés, ejercicios de caligrafía, dibujo aplicado a la enseñanza, gimnástica, canto coral, ejercicios militares, práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas anexas.

Tercer año: elementos de historia natural, lecciones de cosas, nociones de fisiología, segundo curso de idioma inglés, primer curso de pedagogía, que incluye elementos de psicología, lógica, moral y metodología, con especialidad del sistema Fröbel, gramática española y ejercicios de composición, ejercicios de caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, canto coral, ejercicios militares, práctica de la enseñanza en las escuelas anexas.

Cuarto año: nociones de medicina doméstica y de higiene doméstica y escolar, que comprende la práctica de la vacuna, elementos de derecho constitucional, elementos de economía política, segundo curso de pedagogía, con metodología (continuación de la anterior), organización y disciplina escolar, historia de la pedagogía, ejercicios de caligrafía y dibujo aplicado a la enseñanza, gimnástica, canto coral, ejercicios militares, práctica de la enseñanza en la escuela anexa y ejercicios de crítica pedagógica.

III. Revisión del programa aprobado en 24 de enero de 1888, para poner en práctica el preinserto plan de estudios.

IV. ¿Cuántos años deben durar los cursos de las escuelas normales de varones?

V. ¿Cuál debe ser la organización de las escuelas normales de señoritas?

Instrucción preparatoria

A) Naturaleza, duración y orden de la instrucción preparatoria. Edad en que debe comenzarse.

I. ¿Debe ser uniforme en toda la República?

lI. ¿Cuántos años debe durar la instrucción preparatoria?

III. ¿A qué edad puede emprenderse?

IV. ¿Es conveniente comenzar la instrucción por las matemáticas, tal como hoy se practica en la escuela nacional preparatoria, o debe comenzar por los idiomas u otra diversa clase de conocimientos?

V. ¿La lógica debe coronar los estudios preparatorios o debe ser la clave para comenzarlos?

B) Uniformidad de estudios preparatorios.

I. ¿La instrucción preparatoria debe ser unifome para todas las carreras, o debe haber un programa especial para cada una de ellas?

II. Si se hace uniforme, los diversos ramos que la constituyen, ¿deberán conservar la misma extensión que hoy tienen en la escuela preparatoria, o deben hacerse cursos más elementales?

III. Si deben hacerse cursos más elementales, ¿será conveniente para conseguirlo reunir en uno solo los cursos de asignaturas análogas?

IV. Caso de no seguirse un programa especial para cada carrera, ¿deberá adoptarse al menos un programa para las carreras literarias y otro para las científicas, tal como se practica en algunas escuelas extranjeras?

V. Si se acepta esta última división, ¿cuál debe ser el programa de los estudios preparatorios científicos y cuál el de los estudios preparatorios literarios?

VI. En cualquiera de los casos consultados en las fracciones anteriores, ¿son aceptables los estudios preparatorios en la forma en que hoy se hacen en la escuela nacional preparatoria y que se inserta a continuación?

De los puntos agregados por el Congreso (Primero).
Naturaleza, objeto y límites de la educación de la mujer.
Establecimiento de una oficina central educacional que se encargue de coleccionar, en provecho de todos los profesores, los datos de la pedagogía nacional, así como de formar la estadística escolar de la República; creación de una sociedad o academia de profesores en cada capital de estado con facultad de nombrar delegados a las conferencias generales que, cuando lo juzgue conveniente, se celebrarán en la Metrópoli de la Nación.
Sugerir a los gobiernos de los estados medios económicos de arbitrar recursos especiales para el sostenimiento de los planteles y sistemas de instrucción pública, de acuerdo con las bases generales de la enseñanza, aprobadas por este Congreso.
¿Cuáles son los mejores medios de sanción para hacer efectivo el precepto de enseñanza primaria laica?
¿Deberán reunirse anualmente congresos locales de instrucción?
¿Estos serán puramente pedagógicos? ¿Cómo deberán organizarse y cómo se relacionarán con los congresos generales de instrucción?
Tema agregado al Segundo Congreso.
¿Qué condiciones deben tener los libros de texto en las escuelas preparatorias, y cómo debe procederse a su elección? (Hermida, 1976, pp 29-34; 39-40).

El Segundo Congreso se propuso la hercúlea tarea de desahogar todos los asuntos pendientes del Primer Congreso sobre instrucción primaria;[1] la primaria superior; los métodos, procedimientos y sistemas en las escuelas; los títulos y las escuelas normales; la instrucción preparatoria y las escuelas especiales, tema ajeno a esta obra. El Congreso acometió el estudio de demasiados asuntos, en vez de ceñirse a pocos temas tratados con profundidad.

De las 14 comisiones del Congreso, compuestas de cinco miembros cada una, la primera presentó tres dictámenes y se le aprobaron 40 conclusiones; la segunda uno y 22 conclusiones; la tercera dos dictámenes sin ninguna conclusión aprobada; la cuarta uno y seis conclusiones; la quinta y sexta formularon un solo dictamen y consiguieron la aprobación de diez conclusiones; la séptima uno y cinco conclusiones; las siete comisiones restantes no llegaron a presentar dictamen. Se aprobaron en total 83 proposiciones: 40 de la instrucción primaria; 22 de la primaria superior y los métodos y sistemas de enseñanza; seis de las normales; diez de la EP y cinco de las escuelas especiales (profesionales) (Baranda, 1892, p. 41). Como puede deducirse, la primaria absorbió todavía la atención y energía del Congreso.

[1] Tema central en el Primero.

La directiva del Congreso fue prácticamente la misma que en el anterior: licenciado Joaquín Baranda, presidente honorario; licenciado Justo Sierra, presidente; doctor Manuel Flores, vicepresidente; doctor Luis E. Ruiz, primer secretario; Alberto Lombardo, segundo secretario y Francisco Gómez Flores, prosecretario.

Los delegados fueron los siguientes: Aguascalientes: doctor Manuel Flores, Suplente, doctor I. T. Chávez; Baja California Norte: profesor Manuel Cervantes Imaz; Baja California Sur: licenciado Rosendo Pineda; Campeche: licenciado Miguel Serrano; Chiapas: profesor Miguel Schultz; Chihuahua: doctor Porfirio Parra, suplente, doctor Manuel Flores; Coahuila: ingeniero Emilio Baz; Colima: ingeniero A. García Cubas; Distrito Federal: profesor Andrés Oscoy, suplente, profesor Aurelio Oviedo; Durango: licenciado Justo Sierra; Guanajuato: Francisco G. Cosmes, Suplente, profesor J. M. Rodríguez y Cos; Guerrero: licenciado Alberto Lombardo, suplente, señor Eduardo Velázquez; Hidalgo: señor Guillermo Prieto, suplente, licenciado Juan A. Mateos; Jalisco: licenciado Luis Pérez Verdía, suplente, señor José M. Vigil; México: doctor Luis E. Ruiz; Michoacán: licenciado R. Reyes Spíndola (1860-1922), suplente, Juan de la Torre; Morelos: ingeniero Francisco Bulnes, suplente, señor Andrés Díaz Millán; Nuevo León: ingeniero Miguel F. Martínez; Oaxaca: licenciado Eutemio Fernández, suplente, F. Esteban Cházari; Puebla: licenciado Rafael Aguilar, suplente, señor Francisco Barrientos; Querétaro: profesor Ricardo Gómez; San Luis Potosí: señor Pedro Díez Gutiérrez; Sinaloa: señor Francisco Gómez Flores; Sonora: licenciado José P. Nicoli, suplente, señor Angel Domínguez; Tabasco: profesor Alberto Correa; Tamaulipas: ingeniero Fernando de Ferrari, suplente, doctor Adrián Garay; Tepic: licenciado Carlos Rivas, suplente, profesor Carlos A. Carrillo (1855-1893); Tlaxcala: licenciado Ramón Manterola, suplente, señor Rafael Casco; Veracruz: profesor Enrique C. Rébsamen, suplente, señor Este- ban MoraIes; Yucatán: licenciado Adolfo Cisneros, suplente, señor Rodolfo Menéndez; Zacatecas: señor J. M. Rodríguez y Cos.

De los directores y representantes de escuelas asistieron: Luis Alvarez y Guerrero Director de la Escuela Preparatoria No. 1; Manuel Alvarez, Director de la Escuela Nacional de Artes y Oficios; Alfredo Bablot, Director del Conservatorio Nacional de Música; Manuel Barreiro, Representante de la Escuela Normal para Profesoras; Manuel Carmona y Valle, Director de la Escuela Nacional de Medicina; Angel Carpio, Director de la Casa de Expósitos; Vidal Castañeda y Nájera, Director de la Escuela Nacional Preparatoria; ManueI M. Contreras, Representante de la Escuela Normal

para Profesores; Alfredo Chavero, Director de la Escuela Nacional de Comercio; Justino Fernández, Director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia; Damián Flores, Representante de Agricultura en las ausencias del Director; Mariano Gallardo, Representante de Sordomudos en las ausencias del Director; Trinidad García, Director de la Escuela Nacional de Sordomudos; Adrián García Conde, Representante de la Preparatoria en ausencias del Director; Manuel Gutiérrez Nájera (1859-1895), Representante de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres; Román Lascuráin, Director de la Escuela Nacional de Bellas Artes; Miguel Macedo (1884-1959), Representante de Jurisprudencia en las ausencias del Director; Mariano Olmedo, Director de la Escuela Municipal No. 14; Francisco Ortega, Representante del Conservatorio en las ausencias del Director; Luis Salazar, Representante de Ingenieros en las ausencias del Director; Guillermo Salazar y Salinas, Director de la Escuela Municipal No. 4; Pedro Sentíes, Director de la Escuela Nacional de Agricultura; Secundina Sosa, Representante de Medicina en las ausencias del Director; Antonio Torres Torija, Representante de Bellas Artes en la ausencias del Director; Manuel Zayas, Director de la Escuela Nacional Primaria No. 2. (Hermida, 1976, pp. 41-44).

Las comisiones de estudio relativas al tema de esta obra fueron: Instrucción Primaria (Tema A):[2] E. Rébsamen, presidente; García Cubas; M. F. Martínez, Rodríguez y Cos (hijo); Ricardo Gómez, relator; agregado M. Zayas; 2a. E. Manterola, presidente, M. Schultz, R. Gómez, M. F. Martínez, M. Cervantes Imaz, relator; agregado, M. Zayas; 3a. H: Rafael Aguilar, presidente, R. Pineda, A. Cisneros, M. Cervantes Imaz, Andrés Oscoy, secretario. Escuelas Normales: Miguel Serrano, presidente, E. Rébsamen, M. F. Martínez relator, J. M. Rodríguez y Cos (hijo), R. Gómez, A. Correa (sustituto de Rébsamen quien se ausentó temporalmente). Instrucción Preparatoria, 5a. y 6a.; Temas A y B (Comisiones unidas); Porfirio Parra, presidente: Luis E. Ruiz, vicepresidente; R. Pineda, A. Lombardo, M. Schultz, F. Gómez Flores; R. Manterola; E. Baz, R. Aguilar, secretario M. Flores; relator, agregados: M. Macedo, M. Ma. Contreras, L. Salazar, H. Flores y A. Garay; 7a. C: Pedro Díez Gutiérrez, presidente, J. P. Nicoli (después su suplente A. Domínguez), L. Pérez Verdía, M. Cervantes Imaz, A. Cisneros, relator: Luis Salazar, agregado; 14a. Comisión añadida por el 2o. Congreso sobre condiciones de libros de texto de la preparatoria: Porfirio Parra, Manuel Flores, M. Schultz, L. Pérez Verdía, A. Díaz M.;

[2] Las letras mayúsculas que preceden a los nombres de los integrantes de las comisiones se refieren a los apartados del cuestionario especificados de esta forma.

13a. Medios de sanción del precepto de la primaria laica: Francisco Gómez F., A. Cisneros, M. Flores, R. Manterola, R. Gómez (Hermida, 1976, pp. 44-45).

Las comisiones relativas a la instrucción profesional se omitieron.

2. El cuestionario del Segundo Congreso. Puntos pendientes de la primaria

El Congreso acometió el estudio de la primera pregunta del Tema A. V. Enseñanza elemental obligatoria: ¿Qué materias de la enseñanza elemental obligatoria necesitan texto para su enseñanza y qué condiciones deben reunir los textos que se adopten? El dictamen de la primera comisión del Primer Congreso no llegó a discutirse. Simplemente se pronunció contra los libros de texto, excepción hecha del de lectura. Afirmaba que el libro de texto, principalmente en la escuela elemental, era una rémora para hacer penetrar el espíritu de la moderna enseñanza en los métodos de instrucción. El Segundo Congreso rectificó los conceptos de los miembros colegas de la primera comisión, y reivindicó el valor de ese auxiliar didáctico. Así se resolvió que en el 1o. y 2o. años no habría más textos que los de lectura con los ejercicios especiales de la materia y, además, se incluirían lectura con los distintos géneros literarios; además, otro de instrucción de 3o. año, los alumnos utilizarían textos de lectura compuestos de una mezcla de asuntos morales e instructivos con los literarios; un cuestionario aritmético con su sección de problemas y de geografía de la entidad federativa de la escuela y el libro de historia. En 4o. año son indispensables un libro de lecturas instructivas relacionadas con diversas materias del programa. En cívica sobre los principales deberes morales del hombre; el apropiado a los ejercicios de la lengua nacional; el de nociones de ciencias físicas y naturales, aritmética, geometría y el de historia. El maestro debe ayudarse de las guías metodológicas para la enseñanza de las materias del programa (Cfr. capítulo XII, 5), y los tratados prácticos de las diversas asignaturas (Hermida, 1976, pp. 19-20; 159-160; Zollinger, 1957, p. 44; Avilés, 1967, pp. 55).



En resumen, el Congreso se opone a sustituir el ejercicio del raciocinio, por la memoria inconsciente, la enseñanza racional por el dogmatismo, es decir, el abuso del texto. Como se necesita fijar la imagen y sólo el texto realiza esta maravilla, debe concluirse que éste es el auxiliar más fiel del maestro, es más, su propia guía (Castellanos, 1907, p. 147). Se advirtió mayor necesidad del texto en zonas rurales donde era más urgente uniformar

la educación y la formación de la conciencia nacional (Velasco Toro, 1977, pp. 20-21).

La otra cuestión propuesta se refiere (VI) a los métodos, procedimientos y sistemas propios para emplearse en la enseñanza elemental, tema debatido en el anterior Congreso. Se reconoció la valiosa calidad del dictamen aquel, y se subrayó que, al adoptarlo, se habrá contribuido a la unidad nacional por medio de la educación del pueblo. Era lastimoso comprobar que todavía seguía trabajándose con los métodos de antaño, al margen por completo de las nuevas corrientes pedagógicas, implantadas por Laubscher y Rébsamen en la escuela ‘‘Modelo’’ de Orizaba y en la normal de Jalapa, cuya esencia era la nueva organización, el abandono de la memorización como base de la enseñanza, la supresión de la violencia para lograr disciplina, los métodos más avanzados de lectura y escritura y los procedimientos objetivos (Hermida, 1976, p. 16). Dada la lentitud de los cambios en la conducta humana, ocho años eran pocos (1883-1891) para lograr reforma tan completa.

Insiste el Congreso en que la misión del maestro consiste no en perfeccionar sino en bosquejar las facultades, no en modelar sino en desbastar la inteligencia. Debe transigir con la exigencia del niño y variar y renovar el espectáculo que tiene ante su vista, so pena de hacer odiosa la escuela. La generación anterior no encontraba en la enseñanza más que instrucción: recitación inequívoca de conceptos hechos, de palabras cultas y aun de valor científico, pero nunca el idioma del niño. Ahora se trata de educar, de formar ciudadanos y no recitadores. Por tanto, hay que suprimir a los niños monitores de la enseñanza mutua, porque todavía no son educadores. Se reconoce que el verdadero método pedagógico debe atender tanto el método educativo como el instructivo, debiendo fijarse más en el primero mientras más pequeños son los niños. En concreto, se recomienda la enseñanza colectiva por poner en contacto los caracteres, las voluntades y las inteligencias. Habrá emulación, simpatía. El modo simultáneo implica ciertas condiciones: clasificar a los alumnos de una escuela en grupos hasta formar, si fuere posible, seis grados. En casos dudosos, se considerarán decisivos la lengua nacional y el cálculo aritmético; los grupos no excederán de 50 niños. Se proscribe en las poblaciones mayores la escuela con un solo maestro. Puede emplearse el sistema mixto (simultáneo y mutuo), siempre y cuando la parte educativa la desempeñe el maestro y los monitores se limiten a la instructiva. Si se quiere establecer el modo simultáneo en las escuelas de un solo maestro, empléese el sistema de tiempo medio: la concurrencia de dos secciones por la mañana y dos por la tarde (Castellanos, 1907, p. 130).

Después de estas consideraciones de índole general, el Congreso, acogiendo las recomendaciones del anterior, desciende a las siguientes prescripciones. La adecuada aplicación del método pedagógico, llamado asimismo didáctico, consiste en el orden en que deben presentarse los conocimientos y la forma de exponerlos.

Respecto al orden en que debe transmitirse la materia, se observarán cuatro procedimientos: 1) la marcha analítica, que parte del todo y lo descompone en sus partes; 2) la marcha sintética, que procede a la inversa de la anterior; 3) la marcha progresiva, que va de la causa al efecto; 4) la marcha regresiva, que invierte el orden de la anterior. El empleo de estos procedimientos depende de la asignatura. En la caligrafía se recomienda la sintética; la historia, en cambio, requiere la progresiva.

Para elegir correctamente la marcha por seguir, el maestro tendrá presente el principio fundamental de la educación: la organizacion de la materia y el método deben corresponder al orden de evolución y modo de actividad de las facultades y observar los siguientes principios: ir de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto y de lo empírico a lo racional. Se aludía a Comenio sin citarlo explícitamente.

La forma de exponer los conocimientos, segundo factor del método pedagógico, puede ser expositiva de monólogo e interrogativa. La primera se usa sólo en casos de estricta necesidad. Se recomienda la interrogativa, que debe ser activa y heurística (Castellanos, 1907, pp. 130-131).

Los procedimientos empleados en la primaria deben estar asimismo en consonancia con el principio fundamental y con los preceptos generales de la metodología e higiene. Se recomienda especialmente el uso del procedimiento intuitivo en sus cinco formas: 1) presentación del objeto en la naturaleza; 2) uso de un modelo, aparatos científicos y objetos de bulto o en relieve: 3) uso de estampas, dibujos e imágenes proyectadas por aparatos ópticos; 4) uso del diagrama; 5) la descripción viva y animada (Castellallos, 1907, pp. 131-139). Puede advertirse el énfasis en adaptar la enseñanza a la índole de las características psicológicas del estudiante, actitud que significaba un paso adelante: el aliarse con la naturaleza en vez de ignorarla y contrariarla. En relación con los útiles escolares señalados como obligatorios (A. VII del Cuestionario), el Segundo Congreso indicó:

> [...] aquellos que eran considerados indispensables para la enseñanza, conforme a los principios de la pedagogía moderna y útiles, que aunque no eran indispensables, se consideraban como convenientes (Velasco Toro, 1977, p. 21).

La comisión de enseñanza elemental expresó, a través de Rébsamen, que para hacer efectiva la enseñanza sobre todo en el medio rural, donde existía mayor incapacidad de los padres para sostener la educación de sus hijos, el gobierno federal y los locales debían dotar a cada una de las escuelas del material necesario y razonaba que de esa suerte se haría verdaderamente gratuita la enseñanza, observación apoyada en el dato de que así se procedía en algunas partes de la república y en muchos países europeos. Es cierto que la reforma necesaria a este respecto no podrá realizarse desde luego en todas partes por el aumento del presupuesto nacido de esta erogación; pero el Congreso no quiere dejar pasar la ocasión de sugerir la creación de un depósito central de material escolar en la república, anexo al museo pedagógico y de depósitos locales en la capital de cada uno de los estados (Castellanos, 1907, pp. 135-136; Velasco Toro, 1977, p. 21).

El Congreso abordó otro tema espinoso, origen de acaloradas discusiones: los títulos del profesorado de primaria (Tema H del Cuestionario). El dictamen de la comisión respectiva asentó la necesidad de exigir títulos y la ausencia de impedimentos legales respecto de aquélla. Empero la conclusión final, después de muchos debates, fue de una lógica aplastante: se ha declarado obligatoria la instrucción primaria, se dijo, se han elaborado sus programas y así se ha colocado a los gobiernos en el caso de apelar a todos sus recursos para llevarla al cabo. Si persiste la exigencia de los títulos, se inutilizarían de golpe las cuatro quintas partes de los maestros del país y con eso la obligatoriedad de la educación se haría imposible. Por tanto, se rechazó el dictamen de la comisión y el voto particular de Rosendo Pineda (Hermida, 1976, p. 21; Sierra. 1977, *8*, pp. 224-252).

3. Las escuelas normales

El punto de las escuelas normales reapareció en la agenda, y se convino en que cada entidad federativa tuviese un centro de propagación del magisterio con una división para la normal primaria elemental, la más importante por ser obligatoria, y otra para la primaria superior, combinados los cursos de las distintas asignaturas con una ascendente instrucción pedagógica teórico-práctico. Se subrayó que quizá vale más la pena dejar a las normales la libertad de organizarse en consonancia con sus necesidades (Sierra, 1891, p. 231).

Las materias fueron prácticamente las sugeridas en el Congreso anterior en las dos especies: normal para primaria elemental y para primaria superior. Para la primera se señalaron las siguientes materias:

CUADRO 56

Proyecto de 1891 (Segundo Congreso)

Currículo de la normal (primaria elemental)

Teoría general de la educación precedida de las nociones indispensables de psicología y fisiología	Metodología general y aplicada a las materias relativas a la enseñanza elemental
Lectura superior de recitación y reminiscencia	Organización, régimen e higiene escolar
Ejercicios de composición	Gramática castellana
Nociones de física	Aritmética y geometría
Historia natural con aplicación a la industria y a la agricutura	Química
Moral	Geografía y cosmografía
Caligrafía	Historia general y del país
Música vocal	Instrucción cívica
Gimnasia	Urbanidad
Francés y algún idioma indígena dominante en el estado respectivo	Dibujo
	Trabajos manuales
	Ejercicios militares
	Algebra elemental

(Hermida, 1976, p. 112).

Como ya existían dos ciclos de primaria, elemental y superior,[3] se establecen dos planes de normal. El plan es semejante al de 1889 (Cfr. capítulo XIII, cuadro 55). Se añade un idioma indígena, necesario para los maestros rurales; reaparece la urbanidad; las asignaturas se reducen a 23 en vez de 25.

Desaparecen trigonometría rectilínea y mecánica. Los profesores de primaria superior añadirían las materias siguientes:

[3] De acuerdo con la *Ley sobre Instrucción Primaria*, expedida en mayo 23 de 1988 (Cfr. capítulo XIII, I).

CUADRO 57

Proyecto de 1891 (Segundo Congreso)

Currículo de la normal superior

Curso superior de fisiología y psicología aplicados a la educación	Metodología aplicada a las materias de la enseñanza primaria superior
Literatura patria	Historia de la pedagogía
Nociones de estética	Lógica
Nociones de economía política	Inglés
Teneduría de libros	Enseñanza de piano y armonio
Elementos de física	Dibujo
Historia natural	Química

(Hermida, 1976, pp. 112-113).

La normal superior añadía 14 materias: dos de educación, una de fisiología y psicología aplicadas a la educación; una de estética, teneduría, lógica, economía política y literatura patria.

Se prescribía que cada escuela tuviese anexa una o varias escuelas de instrucción primaria para la práctica de los alumnos. La práctica profesional comprenderá: ejercicios de observación y aplicación en la escuela anexa; conferencias pedagógicas; lecciones de prueba y ejercicios de crítica pedagógica en el 3o., 4o. y 5o. años, y si fuere posible, visitas a escuelas de igual clase de diversas poblaciones. Las horas de labores, incluidas en la práctica, no deben exceder de 36. El mínimo de tiempo que debe consagrarse en la mañana a las materias del curso pedagógico es de seis horas y a la práctica profesional tres horas en los años 1o. y 2o., cinco en el 3o. y seis en los demás. Como requisito de ingreso a la normal se pide el certificado de primaria elemental y superior o un examen de suficiencia. Al término de sus estudios, los alumnos deberán practicar durante seis meses en alguna escuela primaria bien organizada, para preparar su examen profesional, el cual sólo versará sobre teoría y práctica de las materias del curso pedagógico. La normal para varones durará tres años, si se trata de instrucción primaria elemental y cinco de la superior, más los seis meses de práctica final (Hermida, 1976, p. 113).

La organización de las escuelas normales para profesoras[4] es fundamentalmente la misma con las modificaciones siguientes: se omiten la economía

[4] En diciembre 21 de 1889 apareció el *Reglamento de la Escuela Normal para profesores de instrucción primaria en la ciudad de México.* La inauguración de dicho plantel se verificó en febrero 1o. de 1890.

política, los trabajos manuales y los ejercicios militares y, en cambio, se les asignan: conocimiento teórico-práctico del sistema de Fröbel; economía, higiene y medicina doméstica; nociones teórico-prácticas de horticultura y floricultura; labores propias del sexo, especialmente las provechosas a la familia: costura en blanco, zurcido, corte y confección de ropa, etc. Lo mismo que en el caso de las normales para varones, éstas tendrán no sólo una primaria sino también una escuela de párvulos o jardín de niños para el estudio teórico-práctico del sistema Fröbel. Se precribe una duración de cuatro años para los profesores de la primaria elemental y seis para los de la superior, con el fin de acortar las horas semanales de trabajo, así como la impartición de cursos prácticos de metodología en las escuelas de las cabeceras de municipio, cantón o distrito para los maestros de las escuelas vecinas. Incluso se agrega que tales cursos pueden organizarse en vacaciones (Hermida, 1976, pp. 113-114).

Sierra refiere (1891, p. 232) en el discurso pronunciado con motivo de la clausura del Congreso, que se introdujo esta división en el trabajo de los normalistas para atender a las diferencias entre el hombre y la mujer.[5] De otra suerte se podría romper el equilibrio al cual la humanidad debe su perfeccionamiento incesante.

4. La enseñanza preparatoria

El Segundo Congreso tomó resoluciones de excepcional importancia para la educación primaria como la uniformidad del currículo, y su aportación a la normal fue considerable, pero todavía más a la preparatoria fundada por Barreda con el fin de aprestar a los jóvenes a cursar una carrera profesional.

Ya se habían escuchado voces que señalaban la necesidad de convertir la preparatoria en ampliación de la primaria o continuación de la misma en profundidad y extensión, aunque no se buscara a su término un título profesional. LIegó inclusive a mencionarse una secundaria especial, independiente de la preparatoria. Se recordó que Díaz Covarrubias (1875) (Cfr. capítulo X, 6) había asignado tres objetivos a la preparatoria: disponer a los educandos para: 1) cursar estudios profesionales; 2) cultivar una vida social superior y 3) desarrollar sus aptitudes o facultades físicas y principalmente las intelectuales. El Congreso examinó cuidadosamente los dos aspectos de los cuales se venía hablando tiempo atrás: la preparación general y funda-

[5] Se refiere al reemplazo de algunas asignaturas del programa de profesores por otras de mayor consonancia con el papel social de la mujer.

mental del estudiante y la preparación específica para seguir una carrera profesional, ambas en una sola y misma escuela. Tendrían que transcurrir 34 años (1925) para que la Secretaría de Educación Pública crease una secundaria autónoma, separada de la preparatoria. El estado de Veracruz se anticipó a este proyecto nacional desde 1915, como fruto del Congreso Pedagógico efectuado en el Puerto de Veracruz y la ciudad de Jalapa y de la Ley de Educación (Aguilar), consecuencia del Congreso Pedagógico (Hermida, 1976, p. 13).

El Segundo Congreso recalcó la importancia de la enseñanza elemental sin cuya existencia sería imposible la organización y evolución del pueblo, pero puso el acento en la acertada organización y suficiente difusión de la enseñanza superior, origen en la sociedad de ‘‘fuerzas organizadoras y movimientos progresivos’’.

Las comisiones de la educación superior profesaron el doble principio de dar a esta enseñanza carácter no sólo instructivo sino también educativo y preparatorio para el estudio de las profesiones y, sobre todo, para la vida social superior (Hermida, 1976, p. 54). Recuerda el Congreso que de las clases ilustradas emanan las constituciones y leyes, el fomento de la industria, el progreso del comercio y el avance de las ciencias por los descubrimientos e inventos. Ellas son las encargadas de asegurar la grandeza de las naciones. Insiste también el Congreso en la necesidad de atender al pleno desarrollo del individuo, por tratarse de hombres destinados a ocupar posiciones prominentes y llamados a afrontar grandes dificultades en la vida. Aquí se alude a la enseñanza integral, recomendada por Barreda (1978, p. 252), antídoto contra la tendencia a hacer girar al hombre siempre en el mismo estrecho círculo, es decir, estorbarle la evolución a una vida plena y total (Hermida, 1976, pp. 57-58).

En el *Dictamen* sobre la enseñanza preparatoria, se reconoce que las ciencias son el medio para alcanzar esos fines y el recurso supremo para desarrollar las facultades superiores. Cinco son estas ciencias fundamentales: matemáticas, física, química, biología y sociología. Ellas contienen todos los métodos de formación intelectual, todos los procedimientos y artificios necesarios al espíritu en la vida especulativa y activa. Habrá que sistematizarlas en un cuerpo de doctrina coherente y adecuado para efectuar nuevas aplicaciones (Hermida, 1976, p. 62). Las ciencias deben estudiarse en ese orden, porque están subordinadas unas a otras. Las matemáticas, independientes de las demás, deben ocupar el primer lugar. Después de la biología se introduce la psicología, por ocuparse de un fenómeno distinto del biológico, modificación debida a la creciente influencia de las doctrinas

inglesas. Se volvía al plan primitivo de Comte que incluía la sociología y se abandonaba el parecer de Barreda en este punto (Cfr. capítulo XIII, 3.8).

El Congreso insistió también en la exclusión de la metafísica por dos razones: una *pedagógica*, porque la enseñanza en su segundo grado debe ser eminentemente positiva y no crítica y negativa, orientación conducente a producir la más desastrosa anarquía intelectual. Frecuentemente el conocimiento parcial de los sistemas les impide a los jóvenes abstraer una verdad total y asimilársela. La otra razón, la *política*, se deriva de ser toda metafísica la filosofia de una religión o irreligión, cuya aprobación autorizaría una enseñanza suprimida por la ley y violadora de la neutralidad de la escueIa (Sierra, 1891, pp. 198-199).

En los intermedios de la escala científica (“fondo de conocimiento y disciplina de facultades”) de la preparatoria se intercalaban los estudios de los idiomas (instrucción literaria) según la necesidad que de ellos tuvieran las ciencias antes mencionadas. Se suprimió el estudio del latín con extrañeza de algunos, y el plan se amplió de cinco a seis años. En los dos últimos años se dedicarían tres horas semanarias al manejo de armas (para “proveer a las necesidades de la educación física”).[6]

El Congreso hizo suyas las resoluciones de las comisiones respectivas (comparar con el plan de 1877, Cfr. capítulo XI, 4): 1) la enseñanza preparatoria debe ser uniforme para todas las carreras; 2) uniforme en toda la república; 3) con duración de seis años; 4) iniciada con matemáticas; 5) concluida por la lógica; 6) puede empezarse a los 11 años de edad; 7) las asignaturas de que está formada deben conservar la misma extensión de entonces; 8) un solo programa que contenga la preparación científica y literaria de los alumnos. He aquí el programa aprobado:

CUADRO 58

Proyecto de 1891 (Segundo Congreso)

Currículo de preparatoria

Primer año

Aritmética y álgebra	Primer año de francés
Canto	Ejercicios militares
Ejercicios de lectura superior	Conferencia sobre moral e instrucción cívica

[6] En cuanto a la cultura estética, *El Dictamen* apreciaba que ésta se cultivaba con modelos presentados por la enseñanza literaria, el dibujo y el canto (Hermida, 1976, p. 70).

Segundo año

Geometría plana y del espacio
Ejercicios de declamación
Ejercicios militares
Conferencias sobre ciencias y viajes
Trigonometría rectilínea
Segundo año de francés
Dibujo

Tercer año

Geometría analítica
Cosmografía
Primer año de inglés
Dibujo
Conferencias sobre historia de la industria
Nociones de cálculo infinitesimal
Raíces griegas y latinas
Gramática española
Ejercicios gimnásticos

Cuarto año

Física, precedida de nociones de mecánica
Segundo año de inglés
Dibujo
Segundo año de gramática española
Conferencias sobre historia del arte y de la civilización
Academias prácticas
Física del globo y geografía general
Ejercicios gimnásticos
Dibujo

Quinto año

Química y mineralogía
Geografía práctica
Literatura general y preceptiva
Conferencias sobre educación
Academias prácticas
Historia general
Dibujo
Manejo de armas

Sexto año

Ciencias biológicas
Academias prácticas de biología
Literatura española y patria
Conferencias sobre higiene y moral
Psicología, lógica y moral
Historia americana y patria
Manejo de armas
Conferencias de sociología

(Hermida, 1976, pp. 117-118).

El número de materias se aumentó de 42 en 1886 a 46 (Cfr. capítulo XIII, 2). Se añadió un año más, de cinco a seis; las matemáticas se reducen a cinco cursos; se introducen conferencias cada año sobre instrucción cívica, ciencias y viajes; historia de la industria, historia del arte y la civilización, educación, sociología, higiene y moral. Se incluyen también declamación, ejercicios militares y academias prácticas en 4o., 5o. y 6o. años.

Los congresistas insistieron en el papel de la lógica:

> Es tan indispensable completar con la lógica esta armoniosa construcción científica que los resultados de la enseñanza resultan [sic] sin ella casi ilusorios. La educación intelectual no es suma más que de la adquisición real y efectiva de la lógica (Hermida, 1976, p. 62).

La frase tiene un retintín de actualidad, y podría suscribirla cualquier autor de psicología educativa, si se muda la palabra lógica por método. En efecto, la educación intelectual consiste en la adquisición de un método, o en aprender a aprender.

El Congreso recalca que la lógica debe ser aprendida junto con los hechos concretos, origen de los principios abstractos, es decir, al enseñar las ciencias, deberá hacerse uso del estudio de la lógica. Enseñar las ciencias sin enseñar la lógica es lograr que el razonamiento científico sea correcto, pero no necesariamente práctico, el más importante para la mayoría de los hombres. Por tanto, los congresistas exigen que la lógica presida y determine toda la actividad mental, lo mismo en el laboratorio que en el hogar; tanto en la cátedra como en la plaza pública (Hermida, 1976, pp. 62-64).

Los asistentes al Congreso ignoraban que tocaban uno de los puntos neurálgicos de la psicología educativa y de toda la educación: ¿Lo aprendido en un campo específico de conocimientos puede aprovecharse en otro? Los numerosos estudios realizados en los últimos años responden afirmativamente: la transferencia del aprendizaje se verifica, cuando se enseña a aplicar principios, métodos, actitudes e ideales propios de un determinado campo a otros distintos (Cronbach, 1977, pp. 443-447, 548-586; Frandsen, 1961, pp. 345-355). El mero estudio de la lógica no produce transferencia. Es necesario enseñarla en forma tal que el estudiante se percate de que puede aprovechar en otros otros campos diferentes lo aprendido en una asignatura específica.

Se preguntaron también los miembros de la comisión qué clase de lógica debía estudiarse, en vista de disputarse dos escuelas rivales el derecho de legislar en esta materia. Los documentos del Congreso no mencionan específicamente de qué escuelas se trata, aunque es probable que se refieran

a Mill y Bain de una parte y Tiberghien de la otra. Concluyen que la lógica, coronamiento del sistema científico de enseñanza, no puede ser otra asignatura sino la sistematización y generalización de los procedimientos empleados en las ciencias, tanto en la investigación como en la demostración, a manera de conjunto de reglas para usar adecuadamente los artificios y recursos de las ciencias en la búsqueda de la verdad. Su noción de causa debe estar inducida de las ciencias, su teoría de la certidumbre debe usarse también en el estudio de las ciencias. Ha de tratar de la inducción, deducción, definición, hipótesis y leyes empíricas, como principios inferidos de las verdades científicas y de las ciencias, cuyas doctrinas están menos sujetas a discusión. Estudiará, también, las aplicaciones derivadas de sus principios en la psicología, moral y sociología, las cuales exigen el mayor cuidado y tacto científico. Esta descripción incluye claramente una epistemología y una metodología científica. Desborda las fronteras de la lógica. Los congresistas concluyeron con razón que la lógica debería estudiarse al fin de la EP, a la inversa de la práctica antigua, cuando ocupaba la vanguardia de los estudios de filosofía (Hermida, 1976, pp. 64-65).

Conviene hacer aquí un paréntesis e incluir las reveladoras observaciones de Manterola[7] sobre el plan de la escuela preparatoria. Le parece que la educación científica no procede armoniosamente, pues durante los tres primeros años se cultivan casi exclusivamente las matemáticas, ejercicios deductivos, y los tres últimos las ciencias naturales y el ejercicio inductivo. Considera incompleta la educación preparatoria, porque entre las asignaturas del programa casi no hay ciencia social ni ningún arte de origen científico complejo, apto para que el estudiante aprenda los métodos y procedimientos propios de este tipo de conocimientos. Las conferencias sobre sociología, etc., no son respuesta a la objeción ni por el contenido ni por la forma de impartirlas.

Manterola tilda de trunco el programa por no suministrar a los alumnos los conocimientos generales preparatorios para la vida social superior, ni tampoco capacitarlos para elegir esposa, educar hijos, administrar fortuna. De esa guisa la EP no podrá suministrar al país ciudadanos útiles en toda la extensión de la palabra. Menciona la falta de orden lógico y buena pedagogía en la colocación de algunas materias. El español viene después del francés, cuando debería precederlo. Los ejercicios militares anteceden a la gimnasia,

[7] Ramón Manterola (Cfr. capítulo XVI, 5.2), uno de los integrantes de la Comisión de estudio respectiva, estuvo de acuerdo con el dictamen en lo fundamental; sin embargo, con relación al programa aprobado apuntó las deficiencias que lo debilitaban según su parecer.

su preparación natural. Los estudios literarios y lingüísticos carecen de la coordinación y extensión adecuadas.

Como comentario a esta última observación alude al pensador inglés Herbert Spencer en su obra *Educación moral, intelectual y física* (Cfr. capítulo II, 5), quien establece un orden jerárquico de conocimientos: 1) los favorecedores directamente de la propia conservación; 2) los favorecedores indirectamente de la propia conservación por proporcionar lo necesario a la vida; 3) los necesarios para la crianza y educación de los hijos; 4) los propios para conservar debidamente las relaciones sociales y políticas en la vida y 5) los que tienen por objeto la satisfacción del gusto y de los sentimientos. Manterola observa que el plan de la preparatoria descuida casi por completo el 1o., 3o. y 4o. de los conocimientos indicados, y atiende sólo a medias el 2o., al preparar a los alumnos para una profesión. La higiene tiene que ver con el 1o., la pedagogía con el 3o. y la economía política con el 4o. y, en parte, con el 2o. Por eso, propuso insistentemente la inclusión de dichas asignaturas (Manterola, 1899, pp. 187-189 y 190-191).

5. EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN GENERAL EN PREPARATORIA

Respecto de la otra función de la preparatoria –proveer de formación para la vida social– el Congreso tocaba un punto de suma importancia: el de la educación general.

Desde la antigüedad se pensaba que, además de la preparación específica para cualquier profesión, el individuo debía desarrollar ciertos rasgos propios de su condición de hombre. La capacidad intelectual se cultivaría por las matemáticas y la lógica, el gusto y sentimiento por las humanidades grecolatinas, la dicción por la retórica y los valores por la ética cristiana.

Los cambios acontecidos en las diversas épocas han modificado las circunstancias de la vida humana. Los pueblos tienen ahora gobiernos democráticos en vez de reyes absolutistas; la influencia religiosa se evapora a ojos vistas y, sobre los sedimentos de la cultura cristiana, empieza a acumularse una cultura laica. Al mismo tiempo, las conquistas de las ciencias naturales se suceden unas a otras, penetrando aspectos de la vida insospechados hacía apenas unos cuantos años. Ante tamañas mutuaciones, la pregunta saltaba en seguida: ¿Podría conciliarse el progreso científico y tecnológico con el cultivo del sentimiento y el carácter? Los congresistas, como antes Barreda y otros, se sintieron atrapados por el dilema que la ilustración introdujo entre la cultura humanista y la científica. Los positivis-

tas rechazaron la cultura humanista, y se echaron en brazos de la científica. Hoy día se reconoce que no hay oposición entre ambas sino complemento.

La antigüedad clásica nos legó un sistema de trabajo apoyado en la razón y la experiencia y encaminado a proporcionar normas de vida civilizada. Pero, al anquilosarse aquél en la edad media y perder contacto con la experiencia y la adquisición personal, provocó el rechazo moderno. La tragedia de la aparente oposición entre tradicionalismo y modernismo ha ensombrecido al mundo moderno. El modernismo afirma correctamente la importancia de la investigación y de la experiencia; pero corre el riesgo de fomentar una vitalidad ciega, al revés del escolasticismo cuyo exceso de estructura apagó su vitalidad. Continuidades y discontinuidades insospechadas se descubren entre los elementos clásicos y modernos de la cultura occidental. Por tanto, es un error acusar a la ciencia de ser enemiga de los valores humanos. Aun concediendo que aquélla sólo cultiva los medios, no debe inferirse que olvida la dignidad intrínsica del hombre, pues los valores humanos no se desenvuelven en el vacío. Requieren, como toda planta, un terreno abonado para crecer.

El fracaso del humanismo clásico provino, en su intento de liberar al hombre, de ser incapaz de mitigar la pobreza, aliviar la enfermedad y elevar el nivel infrahumano de vida de las clases bajas. La ciencia moderna, al poder remediar por la medicina, la higiene y otras disciplinas estos males, no sólo facilita al hombre las condiciones para llevar una vida mejor en el aspecto físico, sino que promueve los genuinos valores humanos, cuando cultiva la capacidad de formar juicios desinteresados y objetivos, fundados en la evidencia –capacidad indispensable para los ciudadanos de una sociedad libre y democrática– y también de poder apelar directamente a la realidad ante la arbitrariedad del autoritarismo. Por eso, la actual civilización ha aceptado las humanidades y las ciencias no como algo nuevo sino como el desarrollo orgánico de una civilización anterior. La verdadera tarea de la educación sería, por tanto, reconciliar el sentido de orientación derivado de las humanidades, con el sentido de experiencia e innovación propio de las ciencias de suerte que florezcan juntos, como ha sucedido a través de la historia occidental. El empeño por defender la dignidad humana es rasgo común de estas fuerzas opuestas en apariencia y recíprocamente necesarias de nuestra cultura. Ahora bien, la preparatoria debería promover en cada uno de los alumnos la integración de ambas tradiciones, tarea propia de la educación general, cuyo cometido consiste en dotar al estudiante del bagaje cultural indispensabIe en su calidad de ser humano y ciudadano responsable.

La profesión, característica de la época moderna, cultiva la competencia en una ocupación. Por ende, no proporciona el conjunto de habilidades necesarias a todo hombre en cuanto individuo libre, capaz de juzgar y decidir por sí y de gobernarse. Para alcanzar esta meta, se necesita saber juzgar críticamente, emplear la libertad interior y exterior y ser universal en los motivos y simpatías, es decir, sobreponerse al provincialismo. ¿Cómo lograrlo si la profesión absorbe al hombre entero? Por la educación general. De una parte, la profesión incrementa en la sociedad la fuerza centrífuga con la diversidad de ocupaciones, la dificultad del diálogo y la inflexibilidad de un mundo de variadas posibilidades; de otra, la vida moderna demanda gran capacidad de adaptación.

La perentoria conclusión derivada de todas estas consideraciones estriba en preparar al hombre para una ocupación –la educación especializada– con tal de que haya llegado a ser un individuo libre, maduro y dispuesto a afrontar su destino humano por la expansión de todas sus capacidades. Por tanto, la educación general de la preparatoria se distingue de la especializada no tanto por el contenido –signatura– sino por el método y perspectiva. La literatura estudiada técnicamente se convierte en especialización, lo mismo que sucede con la historia, la filosofía y las mismas ciencias. En cambio, la educación general emplea la literatura como arte de la comunicación, pues el lenguaje es el medio indispensable en que nos movemos; usa de la historia –el cofre de la memoria de grupo, lazo de continuidad– y se vale de la filosofía –la reflexión crítica– mediante la cual el hombre puede modificar las condiciones de su existencia (Levi, 1970, p. 93; *Las humanidades en México*, 1978; *The humanities in American life*, 1980). Es decir, la educación general dotaría al estudiante de las habilidades básicas de todo ser humano: 1) pensar con propiedad infiriendo las conclusiones correctas en situaciones prácticas de la vida diaria como escoger ocupación, decidir por quien votar, qué casa comprar, y otras del mismo jaez; 2) comunicarse adecuadamente en forma oral o escrita para ser entendido por los demás; 3) formar juicios idóneos, o sea, aplicar las fórmulas abstractas en situaciones concretas para trasladar la teoría a la práctica, habilidad que entraña un arte por sí misma, y requiere en el estudiante sagacidad, pues el ambiente cerrado del colegio lo aísla de la realidad. Y así debe ser. Esta última habilidad no se desarrolla con la enseñanza teórica y libresca. Requiere del ejemplo, de la práctica, y de simular en el aula situaciones de la vida real; 4) finalmente, distinguir entre los valores, es decir no sólo percatarse de la existencia de diferentes valores sino de sus mutuas relaciones, de la importancia relativa de cada uno y de su mutua dependencia. La preparatoria de

Barreda no logró ofrecer una educación general concebida en esta forma como tampoco los proyectos posteriores, si bien éstos parecen más cercanos al problema, sobre todo el de Chávez (1896) de tan corta vida. Fueron intentos a los cuales faltó integrar las ciencias y las humanidades en una visión coherente del hombre y la naturaleza (*General Education*, 1950, pp. 36-73).

6. Las resoluciones

En febrero 28 de 1891 Baranda presidió la sesión de clausura del Congreso. Una nueva era de la historia de la educación nacional se iniciaba. Así lo expresa Castellanos. Los Congresos educativos "son en materia educativa, lo que la titánica empresa de los constituyentes de 1857 en materia política..." (1897, p. 88).

En las resoluciones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción (Baranda, 1892, pp. 161-173), se prosiguió, como se ha dicho más arriba, el delicado asunto de la instrucción primaria, de la cual se dictaron resoluciones sobre los libros de texto, sus características pedagógicas, las guías metodológicas, la necesidad de un *Boletín Oficial de Instrucción* y de las Academias de Profesores, la proscripción del modo individual y lancasteriano de enseñanza, la formación y característica de los grupos, el número máximo de alumnos por grupo, el método de presentar los conocimientos y la forma de exponerlos, los muebles y útiles necesarios en cada escuela, algunos temas relativos a la instrucción primaria superior, el empleo del método educativo integral en la misma, las escuelas normales y su plan de estudios. Se dictaron también resoluciones sobre la instrucción preparatoria entre las cuales sobresalen: su uniformidad en todas las carreras y en toda la república; la duración de seis años y la preparación simultánea científica y literaria de los estudiantes.

Un estudio retrospectivo sobre la trayectoria de la EP indica que parece desenvolverse en ciclos: el primero muestra gran auge con Barreda; en el segundo, decae el interés por la preparatoria que cede paulatinamente su lugar al tema de la instrucción popular –la primaria– ratificada por el Congreso anterior; el tercero se inicia con el Segundo Congreso de Instrucción, cuyas resoluciones introducían cambios de consideración en la EP. Desde luego, se desvanece el énfasis que Barreda ponía en la uniformidad para desterrar la anarquía e implantar el nuevo orden social, y se introduce un propósito de mayor trascendencia: la formación de la cultura nacional o el fomento de la identidad nacional.

Además, se insistía en la atención al cultivo de las humanidades, algún tanto descuidadas en el plan primitivo. Se abría, pues, la puerta a un plan más equilibrado, cuyo mejor ejemplo fue el de Chávez en 1896 (Cfr. capítulo XV, 51).

7. El Segundo Congreso ante la prensa

En relación con la organización y específicamente con los integrantes del Segundo Congreso, *La Voz de México* (noviembre 21 de 1890) comunica que ya se aprestan los delegados a encaminarse al local del Segundo Congreso, ‘‘donde se discutirá mucho y no se sacará provecho’’. El diario pide pruebas del adelanto de la instrucción como consecuencia de las deliberaciones de los delegados. Si los nuevamente nombrados no tienen la *ilustración y tamaños* [subrayado en el original] para colocarse a la altura de su misión, el Congreso será poco menos que inútil. El diario indica que esos congresos son buenos para naciones con hombres ilustrados, eminentes en diversas ramas. Aquí no tenemos a personas con las condiciones necesarias para deliberar en asunto tan importante. Se eligió a individuos que son tan pedagogos como médicos y abogados. *La Voz de México* sugiere que se forme una comisión compuesta de personas escogidas que se encarguen de establecer un plan de estudios razonado así para la enseñanza elemental como para la profesional.

Iniciadas las sesiones del Segundo Congreso de Instrucción, *El Partido Liberal* (enero 24 de 1891) informa de dos artículos, uno de *El Tiempo* y otro de *El Nacional* denigrantes para dicha asamblea. Con relación al de *El Nacional* dice que es el más injusto y procaz. Afirma que las sesiones son *pura guasa* [subrayado en el original] y agrega que no podía ser de otra manera, pues ahí hay de todo: licenciados, médicos, propietarios, literatos, periodistas y pocos, muy pocos profesores. Los discursos son un solemne disparate, y la mayor parte de las decisiones prometen ser absurdas. *El Partido Liberal* vuelve por el buen nombre de tantas personas, y recuerda los méritos y estudios de los más destacados. De la piñata que ellos han roto, dice el diario, usando las palabras de *El Nacional,* no han caído confites sino el luminoso dictamen sobre la enseñanza elemental, el de los títulos y próximamente el de la preparatoria. *El Partido Liberal* urge a *EI Nacional* a señalar qué le parece mal de tales dictámenes, en vez de soltar prendas al aire y denigrar a personas honorabilísimas.

Fuera de esas injurias malhumoradas de dos periódicos, la prensa siguió con esmero las sesiones e informó del debate sobre la preparatoria (*La*

Patria, enero 31 y febrero 11 de 1891), concluido con la aprobación del programa propuesto por la comisión respectiva, aprobación que significó un triunfo para el partido liberal, los partidarios de Comte y las ideas de Barreda, quien abogó siempre por la uniformidad de estudios, la supresión de la metafísica, el inicio de los estudios con las matemáticas y su conclusión con la lógica y por una enseñanza más educativa que instructiva. Se rechazaron en consecuencia las proposiciones de Pérez Verdía, Carrillo y Manterola.

Así lo corroboraron *El Partido Liberal* (febrero 7 de 1891) y *El Monitor Republicano* (febrero 12 de 1891). Este último añadió un comentario luminoso con base en el dictamen de enseñanza preparatoria de la comisión respectiva. Los estudios de la preparatoria deben ser diferentes por su objetivo, por su sujeto y consecuentemente por el método. El objetivo de las primarias es preparar y estimular todas las facultades del niño; el de las preparatorias, perfeccionar las facultades ya preparadas anteriormente, sometiéndolas a tratamiento metódico y sostenido; por el sujeto, el niño en un caso, el adolescente en otro y finalmente por el método; en la primaria debe procurarse variación y sucesión en el ejercicio de las facultades evitando la monotonía, en la preparatoria es conveniente un método que gradúe y jerarquice los conocimientos sin excluir la armonía y variedad subordinadas al método. Recomienda el diario que no se proponga la uniformidad, sino sólo que se sugiera por respeto a la soberanía de los estados. El diario más bien celebra que se haya aprobado la uniformidad de la instrucción por el hecho de ser importante en un pueblo de tan heterogéneas aspiraciones respecto de patria, libertad, etc., resultado de su ignorancia.

Asimismo *El Monitor Republicano* (febrero 28 de 1891) augura que los frutos del Segundo Congreso serán trascendentales y llama la atención a dos debates singularmente notables: la libertad de enseñanza y la enseñanza preparatoria. Lo más grave queda ya hecho, o para hablar más propiamente, sugerido al gobierno. Lo más importante para la sociedad es, primero, el desarrollo y regularización de la enseñanza primaria; segundo, el buen sistema que se observe en la preparatoria y, tercero, la formación de profesores mediante las normales. El Primer Congreso de Instrucción dejó consignado el gran principio de la enseñanza primaria obligatoria, gratuita y laica. Las decisiones del Segundo Congreso vienen a constituir la ley reglamentaria de este principio y a establecer la firme base de los estudios científicos.

8. Apreciaciones sobre los congresos

Martínez Jiménez (1973, p. 530) indica que el Congreso con todas sus resoluciones dentro del régimen dominante, ¿no significaba una contradicción? ¿Cómo, mientras se permitía el aniquilamiento de pueblos y rancherías con los cercamientos de los grandes latifundios, se promovía la educación de los campesinos ahora reducidos a peones? El mismo autor encuentra también una contradicción en tratar de formar y promover una educación nacional, al mismo tiempo que se entregaba la economía al extranjero. Y añade que muy poco de lo aprobado por el Congreso –no se olvide que eran recomendaciones– pudo realizarse durante el porfiriato en el ámbito nacional, índice de los límites sociales del régimen. Los logros de los Congresos, con todo, fueron ciertamente sustantivos, sobre todo en el campo de las actitudes, si bien circunscritos al Distrito Federal y centros urbanos de algunos estados, y aun en esas zonas es difícil precisar su exacto alcance.

¿Qué reacción suscitaron los Congresos entre los contemporáneos? Uno de ellos que podía opinar por sus conocimientos en el ramo decía:

> Es indiscutible que de los Congresos Pedagógicos data mucho de nuestro verdadero progreso escolar en la nación entera. La unidad doctrinaria de la docta asamblea, a la vez que una antorcha, siempre será un orgullo para los mexicanos (Castellanos, 1907, p. 3).

Y otro comentarista de nuestros días opina que la reforma educativa de la primaria efectuada en los dos Congresos marcó con mayor precisión el objetivo doctrinal de la educación.

> Al señalarse la tendencia hacia el orden social mediante la formación de una cultura nacional, se pretendía poner fin a los conflictos políticos, a la violencia física, sustituyéndola por un orden mental, es decir, por una unificación del pensamiento en torno a conceptos comunes. Desde este punto de vista, la función de la educación quedaba ampliamente definida: crear la forma de dirigir convenientemente la conciencia de los mexicanos de acuerdo con los preceptos de la ideología burguesa, y más concretamente, de acuerdo con los lineamientos de la filosofía positivista. El argumento tras el cual se ocultaba el fin era el bienestar social de la colectividad por encima del bienestar individual (Velasco Toro, 1977, p. 22).

CAPÍTULO XV

FRUTOS DE LOS CONGRESOS DE INSTRUCCION

Como acaba de verse en el capítulo XIII, el Primer Congreso de Instrucción adoptó resoluciones de excepcional valor para la educación primaria, complementadas luego por el Segundo Congreso (Cfr. capítulo XIV). Lo mismo debe decirse respecto de las normales, de cuya calidad académica dependerían las primarias. Parecería que la semilla estaba sembrada y sólo había que dejar correr el tiempo para levantar copiosa cosecha. Sin embargo, la presencia de ciertos elementos dificultaba que se obtuviesen los resultados apetecidos. Este capítulo y el siguiente se dedicarán a la consideración de la década 1891-1901, época de ajustes y toques finales para lograr la plena eficiencia del sistema educativo.

1. LEY REGLAMENTARIA DE INSTRUCCIÓN OBLIGATORIA (MARZO 21 DE 1891) Y SU REGLAMENTO INTERIOR (MAYO 31 DE 1891)

Las conclusiones de los dos Congresos alcanzaron su expresión legal en la *Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California*, promulgada en marzo 21 de 1891. La mayoría de los estados siguió el ejemplo de la federación, y legisló también con fundamento en los acuerdos de las dos trascendentales asambleas.

El ministro Baranda no se limitó a promulgar esta ley, sino que, con el fin de extender el influjo de la misma a todo el país y unificar el proceso educativo, remitía una circular a los estados (mayo 7 de 1891) en la cual exponía la finalidad de dicha ley y ‘‘solicitaba su cooperación franca en la tarea conjunta de realizar los propósitos educativos bajo una misma guía’’ (Alvear Acevedo, 1978, p. 165). Indicaba también los medios para lograr el propósito de la enseñanza primaria obligatoria y laica: dos programas de estudios, uno amplio, de acuerdo con el adelanto de la cultura del país, y

otro reducido a lo estrictamente necesario, destinado a los lugares donde la falta de recursos hacía imposible dar mayor extensión a la enseñanza. Y aclaraba Baranda que la diversidad entre ambos programas no implicaba la intención de establecer distinciones odiosas, sino más bien facilitar a todos, según las circunstancias, recibir la instrucción obligatoria. De esta suerte, aseguró, se conseguirá ‘‘uniformar en toda la república la enseñanza primaria, caracterizándola coma elemento nacional de fuerza, de paz y de progreso’’ (Dublán y Esteva, 1897, *21*, p. 71).

Una revisión del documento ayudará a estimular el valor del mismo. El capítulo 1o. de esta ley de la instrucción obligatoria expone las resoluciones propuestas y aprobadas en el Primer Congreso de Instrucción por la comisión de enseñanza elemental obligatoria. El programa de estudios y la distribución de las materias (Arts. 3o. y 4o.) están copiados casi al pie de la letra del Congreso (Cfr. capítulo XIII). Se añade un artículo, el 5o., con la siguiente norma: ‘‘En las escuelas de niñas se seguirá el mismo programa, haciendo en la clase de gimnasia las modificaciones necesarias y aumentando las labores de mano’’ que enumera el punto. El Art. 6o. dispone que, si por causas insuperables no es posible seguir el programa prescrito en el Art. 3o., se adoptará uno con el mínimo para cumplir la ley: moral práctica, instrucción cívica e historia patria, lengua nacional con lectura y escritura, aritmética, lecciones de cosas; juegos y ejercicios gimnásticos. El programa se desarrollará en cuatro años, y describe la ordenación del mismo con el contenido de las materias.

El capítulo 2o. urge el deber imprescindible de padres, tutores o encargados de los niños de procurar a éstos la instrucción indicada en el Art. 1o. Esta podrá cumplirse en escuelas oficiales o particulares o bien en el hogar. No pasaba inadvertida a Baranda la triste condición de los niños que trabajaban en las haciendas, ranchos, fábricas y talleres. Se previene que la acción del Estado se extienda hasta ellos para evitar que crezcan en la ignorancia y en la servidumbre y que sean prematuramente explotados. Por tanto, con miras a conciliar la necesidad de trabajar, único medio de satisfacer las necesidades imperiosas de la vida, con el no menos importante deber de ilustrarse, se ordena a los dueños de los establecimientos citados, carentes de escuela, que no reciban a su servicio a niños en edad escolar, si no comprueban éstos haber terminado su instrucción o están por recibirla en alguna escuela de la localidad.

La obligación era perentoria. Requería un mecanismo eficaz para asegurar su cumplimiento: el consejo de vigilancia establecido en cada uno de los cuarteles mayores de la ciudad de México y en las prefecturas de los

territorios, y formado por el comisario o inspector de policía del cuartel y los vecinos elegidos anualmente por el mismo inspector. El consejo debía: 1) revisar las boletas de asistencia de los niños de suerte que constara la escuela a la cual concurrían, si recibían la instrucción en el hogar o si estaban exentos; 2) recibir las noticias sobre las faltas de asistencia; 3) informar a la autoridad política de las infracciones cometidas por los padres, tutores o encargados de los niños, así como por los dueños de fincas rústicas o establecimientos; 4) promover ante quien correspondiese, el establecimiento de escuelas necesarias en la localidad con los muebles y útiles indispensables, y si no era atendida esta solicitud, dirigirla al Ministerio de Instrucción Pública. Se pedía al gobierno central, como a las demás autoridades políticas y municipales, que ayudasen a los consejos.

La ley no sólo atendió a los problemas comentados más arriba. Resolvió sobre todo el de la dirección de la instrucción primaria, la forjadora de la unidad nacional, y sustituyó en esta función a la Junta Directiva de Instrucción Pública, recargada con el cuidado de la preparatoria y las escuelas profesionales, por un Consejo Superior de Instrucción Primaria, cuyo jefe nato sería el propio ministro del ramo. Dicho Consejo incluía, además, al jefe de la sección respectiva en el mismo Ministerio, al regidor del ramo en el ayuntamiento de la capital, al director y la directora de las normales capitalinas, los profesores de pedagogía de ambas escuelas y tres directores de las primarias, uno por las nacionales, otro por las municipales y un tercero por las privadas.

El Consejo Superior de Instrucción Primaria tendría como funciones: 1) vigilar la dirección científica de la enseñanza en las escuelas de instrucción primaria, tanto nacionales como municipales, cuidando del exacto cumplimiento de las leyes, reglamentos y acuerdos respectivos; 2) nombrar comisiones de su seno para vigilar que en las citadas escuelas se observe el programa y las lecciones se impartan en la mejor forma pedagógica con el empleo de los métodos y procedimientos oficialmente adoptados; 3) dar a los profesores y directores de las referidas escuelas las instrucciones respectivas para el mejor desempeño de su cargo; 4) servir como cuerpo de consulta al Ministerio de Instrucción para todo lo relativo a la enseñanza primaria; 5) proponer al Ministerio del ramo, cuatro meses antes de la terminación del año escolar, las obras que han de servir de texto el año siguiente en las escuelas nacionales y municipales de instrucción primaria del Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, previa consulta con las normales; 6) organizar la estadística de la educación primaria y

7) presentar al Ministerio un informe del estado de la primaria y proponer las modificaciones convenientes.

El Art. 64o. señala las atribuciones del Consejo: 1) proponer a quien corresponda la remoción de los profesores y directores por motivos justificados; 2) dirigir a los mismos empleados las observaciones oportunas para el mejor servicio de la escuela; 3) resolver las dificultades entre los profesores; 4) exponer a los consejos de vigilancia las observaciones que creyere oportunas para el mejor cumplimiento de la ley. En esta forma, Baranda estimó que se le daba a la enseñanza primaria toda la atención requerida por su central importancia. El capítulo 8o. de la ley introducía una innovación. En el Art. 69o. se apuntaba que el presidente de la república nombraría, cuando lo estimara conveniente, inspectores de las escuelas oficiales, los cuales dependerían del Ministerio de Instrucción, y de éste recibirían las disposiciones propias de su cargo. Luego se señalaban los requisitos de edad (25 años cumplidos), la ciudadanía mexicana, ser profesor titulado y haber servido con buen éxito. Más tarde, Castellanos se expresaba en términos desfavorables de tales inspectores:

> Estos inspectores sirven para desorganizar la instrucción. Son magníficos destructores del orden escolar. Jamás han pensado en su santa misión... El alumno y el maestro tiemblan ante este cosaco de la pedagogía (1907, pp. 172-173).

La prensa se apresuró a comentar la nueva ley (*El Siglo XIX*, abril 6 y 7 de 1891; *El Monitor Republicano*, abril 11, 14 y 18 de 1891). La encuentra muy parecida al plan propuesto por el Primer Congreso de Instrucción, a no ser por discrepancia en la terminología en lecciones de cosas y nociones de ciencias físicas y naturales al modo de lecciones de cosas, plan semejante al de Francia, si bien éste es un poco más extenso. Se echa de menos la asignatura de trabajos manuales, aunque quizá se debió a la penuria de muchas escuelas. Se alaba que se incluya un programa mínimo de primaria en los casos que no se pueda más, aun cuando se sacrifique la uniformidad: moral práctica, instrucción cívica e historia patria, lengua nacional (lectura y escritura) aritmética, lecciones de cosas, juegos y ejercicios gimnásticos. Se encomienda también que no se imponga la obligación a la escuela oficial sino adquirir la instrucción señalada, fácil de comprobar aun en escuelas particulares, siempre y cuando sigan el plan oficial. Los profesores no deben ser necesariamente titulados, salvedad que demuestra que se escuchó al Congreso. La creación de un Consejo Superior de Instrucción Primaria es

digna de alabanza, lo mismo que la ayuda que prestaría éste al profesor para imprimir un texto cuando no pudiese hacerlo por su cuenta.

Se llama la atención de las autoridades sobre dispensar del cumplimiento de la ley por razón de la distancia, excepción que alentaría indirectamente la práctica de no asistir a escuelas establecidas en corto número o mal distribuidas y hacer consiguientemente nugatoria la obligación. Más aún, el director no debe certificar la lejanía de la escuela sino es preferible que lo haga el consejo de vigilancia. Este punto debe estudiarse más cuidadosamente. No se aprueba la disposición de que los alumnos de una escuela carente de reconocimiento gubernamental, o que estudien en su casa, se examinen en algún establecimiento oficial o privado reconocido. Se cree que así se alienta al clero, el eterno enemigo según la suspicacia de la prensa liberal, a no adoptar los nuevos métodos.

Por otra parte, habría que acompañar la disposición de la instrucción obligatoria con una sanción mayor que los $5 de multa o el arresto consiguiente. Con tales penas no se asegura la instrucción obligatoria. La determinación de hacer depender los establecimientos municipales de la federación es menos aceptable, pues los defectos del antiguo sistema municipal se habrían podido subsanar. Se duda de que el Consejo, formado por personas importantes y ocupadas, sea capaz de cumplir con sus obligaciones, además de las otras muchas que cada uno de los miembros tiene. La prensa se muestra escéptica de que puedan fundarse de un golpe más de 100 escuelas, o sea, cubrir el déficit existente según la nueva ley y eso en pocos meses.

La ley se completó con el *Reglamento Interior de las Escuelas Oficiales de Enseñanza Primaria Elemental* (mayo 31 de 1891) que establece, en 11 capítulos, los principios básicos del régimen de la primaria elemental. Las escuelas, el programa y el personal son tema del primer capítulo. Se recuerda el objeto de las escuelas primarias elementales: impartir la instrucción obligatoria, gratuita y laica, conforme a la ley de 21 de marzo de 1891. Se ordena que el programa será uno de los dos citados por la ley, y al director compete designar cuál se siga. Señala el personal propio de las escuelas: un director y tantos ayudantes cuantos sean necesarios según el número de estudiantes. Se prescribe el número máximo de 50 alumnos en cada grupo. Del local de las escuelas, capítulo 2o., se dice que se conserve aseado y bien ventilado y con todas las condiciones exigidas por la higiene. No se permiten vendimias ni en el interior ni a las puertas de la escuela.

El capítulo 3o. enumera las obligaciones del director, entre las cuales aparece la de remitir oportunamente al Consejo de Vigilancia los datos y

noticias a las cuales se refieren los Arts. 18o. y 19o. de la ley. Se habla también por vez primera de su obligación de formular el presupuesto mensual de gastos de la escuela y consultar su aprobación con la autoridad respectiva. Luego viene lo relativo a los ayudantes y auxiliares. Se les prescribe votar en las juntas de profesores en que se trate de la expulsión de los alumnos. El capítulo 6o. encierra otra sorpresa:[1] menciona las penas disciplinarias aplicables a los directores y profesores de los planteles, éstas van desde apercibimiento, multa, suspensión temporal, hasta destitución. Las inscripciones ocupan el capítulo 7o. Se prescribe un examen de calificación para determinar el grupo o la clase en que debe ser recibido el alumno si se veta inscribir mayor número de alumnos que el conveniente según la pedagogía.

A los alumnos se les recuerdan sus obligaciones (capítulo 8o.) los exámenes se tratan en el 9o., los premios y castigos en el 10o., junto con la forma de calificar: Mediano 0; Bien 1; Muy bien 2 y Perfectamente Bien 3 y el modo de obtener los promedios. Se enumeran los castigos admitidos. Se excluye todo castigo corporal. Y se determina que la expulsión quede a cargo de la junta de profesores y por escrutinio secreto. Se recomienda, sabia prescripción a los directores y profesores, abstenerse de usar, al reprender a los alumnos, palabras ofensivas a la delicadeza y el decoro de éstos, así como alusiones a las familias. El capítulo 11o. se dedica a cuestiones de disciplina escolar. Entre ellas conviene mencionar las siguientes: se prohíbe introducir libros extraños a la escuela sin autorización escrita del profesor; imponer a los alumnos cuotas o suscripciones, prohibición de la cual el director mismo no puede dispensar; convertir en objeto de explotación las obras o trabajos de los niños (Baranda, 1892, pp. 213-221).

En conclusión, desde marzo 21 de 1891 la educación primaria elemental era *uniforme, obligatoria, laica y gratuita* [subrayado nuestro] en toda la república, es decir, incluía no sólo las escuelas nacionales sino también las municipales del Distrito Federal y Territorios. A fin de cuidar más la unidad de la enseñanza, se constituyó un cuerpo director de la misma, el Consejo Superior de Instrucción Primaria, formado por personal de la propia Secretaría y de las primarias nacionales, municipales y aun particulares. Se establecieron los consejos de vigilancia, instrumento indispensable para cuidar de la obligatoriedad de la ley. En otras palabras, la *Ley reglamentaria de instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California,* no sólo trajo la ventaja de imponer a las escuelas primarias

[1] Nótese que prácticamente es el primer reglamento en sancionar las faltas de directores y profesores de las escuelas primarias.

un plan de estudios bien discutido y conforme a los de los pueblos más cultos de Europa, sino que lo hizo extensivo a las escuelas municipales. De esta manera se suprimió la anarquía anteriormente reinante en las escuelas oficiales, entre las cuales las municipales seguían siempre, en materia de estudios y de libros de texto, un plan diferente de las federales. El Art. 3o. transitorio de la citada ley acabó con esta lastimosa situación de peregrina diversidad.

La publicación del *Reglamento Interior de las Escuelas Oficiales de Enseñanza Primaria Elemental* (mayo 31 de 1891) había fortalecido, con la inclusión de las escuelas municipales, la uniformidad de la educación. Se caminaba, pues, con paso firme, hacia un sistema nacional de educación, donde todas las escuelas primarias dependerían de la federación. Empero, todavía quedaba un buen número de escuelas fuera de esta uniformidad: las particulares. Entonces, un grupo respetable de directores de escuelas particulares creyó, por la expedición de la ley de instrucción obligatoria, laica y gratuita, que les estaba vedada toda enseñanza religiosa en sus respectivas escuelas, y formularon la pregunta: ¿El carácter laico que se dará a la enseñanza es obligatorio para todos? Se les contestó, en estos términos:

> Las escuelas particulares que acepten el programa de la ley, pueden dar, además de las ramas señaladas en él, la enseñanza religiosa, según el culto a que pertenezcan, siempre que dicha enseñanza no se oponga a los principios de la moral universal (Baranda, 1892, p. X).

Con esta respuesta, renació la tranquilidad de los directores de escuelas particulares. Se les aclaró que si sus alumnos de seis a 12 años recibían la enseñanza prescrita por la ley, era también lícito enseñarles la religión correspondiente al culto que cada uno siguiese. El resultado fue la implantación del programa oficial en la mayoría de las escuelas particulares y la extensión de la uniformidad de la primaria elemental. Se preguntó también si la distribución del tiempo obligatorio en las escuelas oficiales debía imponerse a las escuelas particulares que aceptasen el programa. Se respondió que aun cuando sería conveniente que fuese la misma, no se podría realizar en muchas escuelas por razón de las diversas circunstancias del edificio, personal, etc., en que aquéllas se encuentran. Se dejaba, pues, a los directores la modificación de la referida distribución del tiempo con tal de sujetarse a ciertos principios pedagógicos como alternar las labores intelectuales con ejercicios físicos, limitar el tiempo de clase de modo que el niño pueda mantener viva su atención sin perjudicarse, y otros parecidos.

Los textos fueron motivo de una consulta: ¿eran obligatorios los oficiales en las escuelas particulares que aceptasen el programa? Se repuso que sería conveniente, para alcanzar la uniformidad de la enseñanza, adoptar los mismos textos. Empero, como el espíritu de la ley es conceder amplia libertad, pueden los directores de las escuelas particulares cambiar el texto, siempre y cuando en la enseñanza se satisfagan todos los puntos del programa señalado por la ley.

Por último, se suscitó duda respecto del nombramiento de los jurados, si habían de ser designados de acuerdo con el Consejo Superior. La respuesta fue que las escuelas particulares podían nombrar sus jurados, salvo lo prescrito en el Art. 4o. de la ley que dice:

> Las escuelas particulares que acepten el programa de la ley y la inspección en los ramos de enseñanza obligatoria lo manifestarán así al Consejo Superior y a los de Vigilancia, y gozarán las mismas prerrogativas que las escuelas oficiales. Las inspección puede aceptarse, ya durante el año, o bien solamente en los exámenes de los cursos señalados en el programa (Baranda, 1892, pp. 356-357).

El arzobispado de México, por considerar indispensable cumplir con lo prevenido por la ley de marzo 21 de 1891, que entraría en vigor en enero 7 de 1892, informó que las escuelas particulares católicas podrían sujetarse al programa oficial, si deseaban gozar, en cuanto a sus exámenes y certificados, de las mismas prerrogativas que las oficiales, y exhortaba a los directores de éstas a cooperar con el gobierno (Baranda, 1892, pp. 358-359). Digno gesto de acercamiento y colaboración de parte de la iglesia.

2. La educación primaria: avances y tropiezos

Se creía contar mediante estos ajustes realizados en 1891 con un sistema de instrucción primaria bien organizado. Pronto se comprobó la existencia de fisuras importantes. Una era la dependencia de numerosas escuelas con respecto a los municipios. Otra, la dirección del Consejo Superior introducida en la enseñanza primaria. La dependencia de muchas escuelas representaba una importante cortapisa por dos conceptos: primero, porque la anual renovación de los municipios impedía, o al menos dificultaba, obtener progresos sólidos en la enseñanza. Se pensó entonces en crear una dirección de enseñanza municipal a instancias del regidor Ruiz (1895), quien la había propuesto como lazo de unión entre el regidor y el sistema. Administraría, vigilaría e iniciaría acciones y las apoyaría. Su papel sería idéntico al del Consejo Superior de Instrucción Primaria y a la Dirección

de Obras Públicas. Constaría de un director general, un profesor y una profesora con carácter de inspectores, cuatro ayudantes celadores, dos médicos, dos ayudantes escribientes, un instructor militar y dos mozos. Debería tener comunicación telefónica con todas las escuelas y con el gobierno del Distrito Federal. Ruiz proponía que se realizase el proyecto en dos etapas. El plan era sensato y respondía a una evidente necesidad.

La segunda razón por la cual la dependencia municipal de las escuelas era problemática provenía de su situación económica. Algunos municipios recibían copiosas alcabalas –contribución a la entrada de las mercancías a cada una de las aduanas interiores de los estados de la república– otros, los de escaso comercio, vivían en la inopia. Por esta época, gracias a la hábil administración del titular de hacienda, Limantour, se suprimieron las alcabalas. La solución vino en forma definitiva. El gobierno federal decretó que, como no pequeña porción de dicho impuesto se destinaba al sostenimiento de las escuelas municipales, todas éstas pasaron a depender de aquél. Las escuelas municipales se convirtieron en escuelas federales.

Este fue el tenor del decreto de mayo 19 de 1896 cuyo Art. 1o. dice: La instrucción oficial primaria elemental en el Distrito Federal y Territorios dependerá exclusivamente del Ejecutivo de la Unión, y así se aseguraba la uniformidad en todas las primarias oficiales. El Art. 2o. decía: La instrucción primaria superior se organizará como enseñanza media entre la primaria elemental y la preparatoria. Por otra parte, para confirmar la unidad de mando, se estableció (Art. 3o.) una Dirección General de Instrucción Primaria, con el fin de que ésta se difundiera y atendiera con uniformidad bajo un mismo plan científico y administrativo. La instrucción preparatoria (Art. 4o.) será uniformada para todas las carreras profesionales, y su programa se limitará a los estudios necesarios para el desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales de la juventud. Finalmente, Art. 6o., se autoriza al ejecutivo para que modifique las leyes vigentes de instrucción pública en lo que fuere necesario con arreglo a los artículos que preceden (Dublán y Esteva, 1898, *26*, pp. 174-175).

Esta determinación de federalizar las escuelas municipales fue aceptada por la prensa (*El Diario del Hogar*, septiembre 26 de 1896), pues mientras el gobierno federal trataba de ejercer influjo sin tener autoridad, no podría dar a la instrucción pública la unidad necesaria para contribuir al adelanto del país. El atraso de la enseñanza y del desorden deplorable eran evidentes: los planteles míseros, los maestros con una provisión de conocimientos tan reducida como escaso el sueldo que percibían, los vigilantes e inspectores *líricos* [subrayado en el original] en pedagogía. Modificar este estado de

cosas era tarea trascendental. Pero apelar para su remedio a la centralización resultaba no sólo inconveniente sino impracticable. Inconveniente, por la inmensidad del territorio, la diversidad de climas y la variedad de recursos necesarios. Impracticable, por los gastos que implicaba.

El gobierno federal podía procurar la uniformidad y la modernización. Lo primero con la declaración de ser la instrucción obligatoria, gratuita y laica, precepto que no se cumplía como era patente. La modernización sería materia de otro artículo (no publicado). Los argumentos de *El Diario del Hogar* eran contundentes. La centralización no era factible más que de nombre. La modernización menos aún, si se recuerda el crecido número de profesores no titulados (la mayoría del magisterio nacional), cuya formación era a todas luces deficiente.

En junio 3 de 1896 se expidió una nueva *Ley reglamentaria de instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California*[2] que constituía un paso adelante en el proceso de centralización de ésta, con la creación de un organismo gubernamental encargado de promover y consolidar la tarea de unificar los esfuerzos del gobierno. De acuerdo con el decreto de mayo de 1896, la instrucción primaria superior se organizó como enseñanza media entre la elemental y la preparatoria. La ley de junio 3 de 1896 no difería de la de 1891 sino por el establecimiento de la Dirección General de Instrucción Primaria (Cfr. capítulo XV, 1).

Un vistazo al texto de la ley será ilustrativo. Después de hablar (capítulo 1o.) de la instrucción obligatoria, Art. 3o., y del programa, Art. 4o., señala la distribución del mismo. Se indica el mínimo exigido; el capítulo 2o. trata de la obligación de adquirirla (Arts. 10o. al 30o., uno más que la de 1891). El capítulo 3o. habla de los consejos de vigilancia; el 4o. de las escuelas, sin mencionar las municipales (Art. 30o.), el capítulo 5o. de los exámenes, premios y castigos. El capítulo 7o. es la novedad. Se intituló De la Dirección General de Instrucción Primaria. El Art. 66o. la establece y señala su fin: difundir y atender con uniformidad la instrucción primaria mediante un mismo plan científico y administrativo.

Las atribuciones del director general son (Arts. 67o.-69o.): acordar directamente con el ministro del ramo todos los asuntos relativos a la enseñanza primaria, En particular: dictar disposiciones a los directores e inspectores para el mejor servicio de las escuelas; nombrar a las personas que integren los consejos de vigilancia; visitar los establecimientos de enseñanza; vigilar la dirección científica de la enseñanza, cuidando del exacto cumplimiento de las leyes, reglamentos y acuerdos respectivos; servir como

[2] Publicada en 1900.

cuerpo de consulta al Ministerio de Instrucción para todo lo relativo a la enseñanza primaria; procurar con el mayor empeño que la enseñanza primaria se difunda entre la raza indígena y proponer desde luego los medios más eficaces para conseguirlo en el Distrito Federal y Territorios.

El capítulo 8o. introduce delegados de la dirección general en territorios, y señala sus atribuciones. El 9o. habla de los inspectores y sus atribuciones: dar a los directores las instrucciones y disposiciones necesarias para el mejor servicio de las escuelas; iniciar ante la dirección general o los delegados todas las medidas adecuadas para facilitar y mejorar la enseñanza y disciplina escolar e inspeccionar los trabajos de los consejos de vigilancia cuyas obligaciones se indican. El capítulo 10o. se dedica a enumerar las sanciones (*Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California,* 1900).

Dicha ley reglamentaria de junio 3 de 1896 fue objeto de un severo comentario de Torres Quintero (*El Diario del Hogar,* enero 19 de 1897), quien reprocha a los autores de la ley la oscuridad en los siguientes puntos:

1) En las escuelas elementales oficiales un director podrá tener a su cargo hasta 50 alumnos, y se le nombrará un ayudante por cada nuevo grupo de 50. Es decir, si el nuevo grupo es de 20, 30 o 49 alumnos, el director no contará con un ayudante por más que deba dar clase a 70, 80 ó 99 niños (Art. 45o.).

2) Las escuelas de un solo maestro seguirán el programa breve de:

Moral práctica
Instrucción cívica
Historia patria
Juegos y ejercicios gimnásticos (Art. 47)
Lengua nacional (lectura y escritura)
Aritmética
Lecciones de cosas (Arts 6o.)

Es decir, tales escuelas (de hasta 99) serán de un solo maestro, medio tiempo y plan defectuoso. Y añade Torres Quintero:

> Extraña muchísimo que en una ley que aspira a ser modelo de las de su género en la República se estampen conceptos tan malos y tan en desacuerdo con la categoría que corresponde a la metrópoli (p. 1).

3) Además, como el mismo Art. 47 establece que no siempre será posible nombrar ayudantes, se autorizan escuelas de 100, 150 y 200 alumnos dirigidos por un solo maestro.

4) No se señala el sistema de educación. ¿El económico? ¿El mixto? ¿El lancasteriano? Nada se dice con precisión y, por tanto, la ley no favorece la uniformidad.

5) La distribución del tiempo no debe ser rígida, atendida la variedad de circunstancias, climas y tiempos.

6) No todas las escuelas tendrán el patio o jardín de que habla la ley.

Estos ejemplos bastan para evidenciar que la ley no puede servir de modelo para la legislación estatal.

En orden cronológico apareció *El Dictamen* de la Comisión de Hacienda (julio 9 de 1896) el cual refiere que, por acuerdo del C. Presidente de la República, deben pasar a cargo del gobierno federal, el año fiscal próximo, los planteles de instrucción primaria hasta entonces a cargo de los ayuntamientos, y como era natural, los edificios pasarían igualmente a ser propiedad de la federación (Baranda, 1899, pp. 344-345).

No paró allí la labor de Baranda. Con fundamento en la ley de junio 3 de 1896, se examinó la instrucción primaria superior, puente entre la elemental y la preparatoria. Luis E. Ruiz, Manuel Cervantes Imaz y Ezequiel A. Chávez prepararon los programas de ésta, y así se expidió la ley de noviembre 7 de 1896 que declaró la primaria superior simultánea y cíclica por ser tal sistema el más adecuado a la niñez. Dicha *Ley reglamentaria* de *la instrucción primaria superior en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California* está formada por siete capítulos. El 1o. la define como enseñanza media entre la primaria elemental y la preparatoria. La primaria superior comprendía dos años divididos en semestres con los siguientes ramos:

CUADRO 59

Plan de 1896

Currículo de primaria superior (Art. 1o.)

Moral	Instrucción cívica y derecho usual
Lengua nacional	Francés e inglés
Aritmética razonada	Elementos de contabilidad y de álgebra
Elementos de ciencias físicas e historia natural	Nociones de fisiología
Higiene y medicina doméstica	Geografía general y de México en particular
Historia general y de México	Trabajos manuales para los niños omitidos en la ley de 1891
Nociones de economía política	Caligrafía
Labores domésticas para las niñas	Ejercicios higiénicos y militares
Música vocal	Educación estética

(Dublán y Esteva, 1898, *26*, pp. 480-481).

Las asignaturas son 19 en vez de 13 como en 1890[3] (Cfr. cuadro 54), con dos idiomas, contabilidad, fisiología, trabajos manuales, higiene, historia de México y educación estética.

El Art. 2o., prescribe el desarrollo del programa en dos años y la distribución del mismo, con una amplia descripción del programa de cada materia, una de las pocas veces en que éstos se desarrollan. Los programas ocupan nueve hojas in folio de la ley. El capítulo 2o. señala la distribución del tiempo, por semestres; se mencionan excursiones escolares no sólo para formar selecciones relativas a las ciencias sino para conocer fábricas, explotaciones agrícolas y mineras y contemplar las bellezas naturales y artísticas de la localidad. Los siguientes capítulos tratan del régimen interno: cuáles son estas escuelas, las inscripciones, los libros de texto, las sanciones y las recompensas a profesores (Dublán y Esteva, 1898, *26*, pp. 480-492).

Los programas eran más precisos y analíticos que los bosquejados por los Congresos de Instrucción, como los de historia general y economía política, lo mismo que los de derecho usual. Además, se incluyeron los trabajos manuales en la primaria superior, utilizando lo que había empezado a hacerse en la escuela primaria anexa a la normal, gracias a la firme iniciativa de su director Miguel Serrano. Así se favorecía el futuro desarrollo de las aptitudes de los estudiantes para la industria, aun cuando no se habían implantado en la primaria elemental dichos trabajos.

Por fin, en diciembre 18 del mismo año 1896 se promulgó el *Reglamento interior de las escuelas nacionales de enseñanza primaria* (1900). Este contiene 12 capítulos y tres apéndices. El capítulo 1o. (Art. 1o.) establece que la enseñanza primaria oficial se imparte en las escuelas elementales, superiores y nocturnas; luego se menciona la duración (Art. 2o.): cuatro años de estudios elementales; dos de los superiores y tres y dos respectivamente en las nocturnas. El Art. 3o. se refiere al objeto de la enseñanza primaria: la educación física, intelectual y moral de los alumnos. Los medios para conseguirla son la disciplina escolar y el programa de cada escuela encaminado a dicho fin. Los Arts. 4o., 5o. y 6o. explican cada uno de los tres objetivos: 1) la educación física, fortificar el cuerpo, colocando al alumno en las condiciones higiénicas favorables para su desarrollo general y darle destreza y agilidad manual y sensorial para la vida social; 2) la educación intelectual se propone cultivar la inteligencia y dotar de los conocimientos indispensables a todos; suministrar el saber práctico; no enseñar mucho, pero enseñar bien; 3) la educación moral aspira a completar y ennoblecer la enseñanza escolar como sólida base de perfeccionamiento

[3] Se refiere a las resoluciones respecto a la primaria superior del Segundo Congreso de Instrucción.

individual y garantía social; formar en los educandos buenos sentimientos y disciplinar su voluntad, con el fin de llegar a reunir, por último, en cada uno, salud, saber práctico, corazón sano y excelente carácter. La descripción no puede ser más completa. *El reglamento* se refiere también a las escuelas, su programa y el personal. Las escuelas nacionales deben impartir la instrucción obligatoria, gratuita y laica, conforme a la ley reglamentaria de noviembre 7 de 1896. El programa será uno de los dos señalados por dicha ley, y la Dirección General de Instrucción Primaria hará la designación del adecuado. El personal se compone de: un director y ayudantes cuantos fueren necesarios, de acuerdo con el número y grupos, y profesores especiales. Se menciona el calendario y la distribución del tiempo así como la obligación de formar un archivo. Luego se habla del local; bien aseado, ventilado y con las demás condiciones que la pedagogía, la higiene y el decoro exigen. Las inscripciones y sus fechas, los requisitos, los exámenes, su naturaleza, duración y la forma por medio de un cuestionario. Al director se le dedica un largo capítulo, como es natural, con la descripción de sus obligaciones y atribuciones. Se le encarece su relación constante con la Dirección General de Instrucción Primaria. El capítulo 7o. se refiere a los ayudantes (profesores y empleados); sus obligaciones (llevar un diario pedagógico del grupo a su cargo) y sus atribuciones; los profesores especiales (gimnasia, canto, ejercicios militares) reciben atención especial en el capítulo 8o. Las sanciones a directores y el personal son materia del capítulo 9o. Los alumnos, sus obligaciones y sanciones son el tema de los capítulos 9o. y 10o.; el 11o. se refiere al orden y disciplina escolar. Se prohibió la introducción de libros extraños a la enseñanza, si no fuese con autorización escrita del Ministerio o Dirección General y, asimismo, imponer cualquier cuota o suscripción *(Reglamento interior*, 1900).

Con estas providencias (decretos, leyes y reglamentos de 1891 y 1896)[4] se redondeó la organización de la enseñanza primaria, base de todo progreso escolar posterior, completada aquélla con la nacionalización de todas las escuelas municipales del Distrito Federal y Territorios y la constitución de una dirección unitaria de las mismas encomendada al doctor Luis E. Ruiz.

La prensa (*El Diario del Hogar*, mayo 16 de 1896) señaló la importancia del nombramiento del director de instrucción pública primaria, pues se trataba de una oficina ya organizada donde sólo hacía falta conservar el impulso adquirido; si así fuese, no habría lugar a tanta expectación. Podría desempeñar el cargo cualquier persona de las citadas por la prensa. Por el contrario, el puesto requiere de mucho estudio y lucha contra la incompren-

[4] Cfr. Apéndice 3.

sión, delicada labor de la que sólo el hombre de cualidades excepcionales saldrá airoso. ‘‘La enseñanza conforme a los métodos basados en la ciencia y la experiencia está por crearse en México y ésta es la obra que el director está llamado a emprender y a realizar… La enseñanza en las escuelas municipales ha sido hasta aquí una lamentable fantasmagoría de instrucción y educación… Se le exigen al nuevo director conocimientos especiales y sólidos, no de oropel, sobre pedagogía’’.

Se formó, además, un cuerpo de inspectores encargados de vigilar la exacta implantación de los métodos y el cuidadoso cumplimiento de los programas, casi los mismos de la ley de 1891 y 1896. Y así, el director general de instrucción primaria recibió las 113 escuelas dependientes del ayuntamiento de la capital con 13 317 alumnos; asimismo, las escuelas, casi todas muy pobres, sostenidas por los ayuntamientos de las prefecturas y sus delegados en los remotos territorios, quedaron a cargo de la federación. Procedióse inmediatamente a organizar el nuevo sistema; se eligieron locales adecuados, se construyeron otros donde lo exigía la densidad de la población, y a todos se les proveyó de libros, útiles y mobiliario. Sobre todo se mejoró el profesorado, y se vigiló en todos sus aspectos la obra de la instrucción. De esta forma, pues, se le había infundido unidad a la enseñanza primaria elemental y superior. Todas las escuelas del Distrito Federal y Territorios eran ahora nacionales, y dependían de una dirección única. La centralización se había realizado.

Chávez (1902, pp. 568-571) indica los resultados inmediatos de todos estos esfuerzos: 1) multiplicar en el propio Distrito Federal y Territorios las escuelas y los profesores encargados de las mismas, supuesto que cada escuela debe contar con varios; 2) elevar la instrucción, gracias al ferrocarril, hasta los pueblos perdidos en las montañas; 3) enseñar a hablar en castellano al mayor número posible de niños indígenas; 4) acentuar en los estados el movimiento para mejorar la calidad de la enseñanza por la adopción de los planes ideados por los Congresos y por las leyes de 1896 (Cfr. capítulo XV, 2) Así, la nación se había puesto al unísono con ventaja evidente para los estudiantes, quienes podrían ir de una a otra parte sin resentir grandes dificultades originadas por distintos planes, métodos y sistemas de enseñanza. Chávez menciona aquí la abierta actitud de las escuelas particulares deseosas de adoptar el programa oficial, y la disminución de su número. En 1867 por diez oficiales había en la capital ocho de la Compañía Lancasteriana y 123 particulares. En 1874 por 24 particulares había 100 oficiales, y en 1896 por 2 600 particulares eran 9 247 oficiales con 660 000 y las particulares con 80 000 niños. Si se calcula en 12 millones

y medio de habitantes la población del país, y se estima que la quinta parte de ellos son niños en edad adecuada para ir a las escuelas, deberían estar inscritos 2 500 000 no 740 000. La conclusión lamentable es que únicamente el 30% se ha matriculado, de los cuales 510 000 más o menos asisten a la escuela, 440 000 a las oficiales y 70 000 a las particulares. Así que sólo el 65% de los niños aprovechan la escuela. Chávez deplora que el número de escuelas es exiguo comparado con el número de habitantes, nueve de cada 10 000. Además, la gran mayoría de las escuelas aún carece de maestro para cada grado de enseñanza, salvo en el Distrito Federal y algunos estados. Tales logros no podrán elevar de súbito el número de habitantes instruidos en lectura y escritura, pues los adultos se han alejado casi definitivamente de la escuela y, por lo mismo, la disminución o desaparición decisiva de la ignorancia sólo puede efectuarse con el tiempo y la difusión de la enseñanza entre los niños. Los datos del censo de 1895 son deprimentes: de 12 631 558 habitantes, 10 445 620 no saben ni leer ni escribir y 328 007 sólo saben leer. El país sufre, pues, de un analfabetismo agudo del 83%. La proporción de alfabetizados es mejor en algunas partes como el Distrito Federal donde el 42% sabe leer y escribir. La suma invertida en la enseñanza primaria triplica casi la de 1874. Entonces era de $1 632 000 anuales, más el costo de las escuelas particulares, $1 200 000 aproximadamente. En 1901, se eleva a $4 500 000 de los cuales, $96 000 aporta el gobierno federal que invierte $804 407 en el Distrito Federal.

Por tanto, mientras en 1874 el costo de la educación de cada niño en escuelas oficiales era de $ 5.41 aproximadamente, en 1901 asciende a más de $10 (Chávez, 1902, pp. 570-571).

3. El turno de las escuelas normales

No cabía duda del progreso evidente de la instrucción primaria. Había mejorado en calidad y crecido en número, gracias a la creación de las normales iniciada en la década anterior e impulsada por los dos Congresos de Instrucción. Hasta ese momento (1891), se habían efectuado experimentos en su organización, y se había advertido la insuficiencia del tiempo señalado para asimilar las diversas materias, demasiado aglomeradas. Se notó también que los exámenes profesionales debían ser menos teóricos y más prácticos para estimular a los alumnos a adiestrarse plenamente en el arte difícil de la enseñanza. La Secretaría de Justicia e Instrucción Pública acudió solícita a remediar tales deficiencias con el reglamento de mayo 27

de 1892 para profesores.[5] Se prescribía una duración de cinco años para todos y un examen profesional mixto de teoría y práctica. Se recordará que en el Segundo Congreso se recomendaba la duración de tres años para los profesores de normal primaria elemental y cinco para los de primaria superior; cuatro para las profesoras de elemental y seis para las de superior, respectivamente. Ahora se ordenaba una duración uniforme. El plan era mucho más completo. Las materias eran prácticamente las mismas con la adición de anatomía y fisiología humanas, metodología de la enseñanza en cada una de las materias básicas y supresión de la teneduría de libros:

CUADRO 60

Plan de 1892

Currículo de normal

Primer año

Aritmética y metodología de la enseñanza de cálculo
Español
Geografía e historia de México, metodología de su enseñanza
Caligrafía y dibujo
Trabajos manuales
Gimnasia
Física experimental
Lectura en alta voz
Metodología de la lectura y de la lengua materna
Francés. Método práctico
Canto coral
Ejercicios militares
Observación de la enseñanza en la escuela anexa

Segundo año

Química experimental
Nociones de mineralogía, geología y geografía física
Francés
Caligrafía y dibujo
Trabajos manuales
Gimnasia
Algebra. Metodología de su enseñanza
Español. Metodología del lenguaje
Geografía general. Metodología de su enseñanza
Canto coral
Ejercicios militares
Enseñanza en la escuela anexa

Tercer año

Geometría. Metodología de la enseñanza de la geometría práctica
Botánica y zoología
Enseñanza en la escuela anexa
Anatomía y fisiología humanas
Español. Nociones de literatura y declamación

[5] Reforma al *Reglamento para la Escuela Normal de Profesores* de octubre 2 de 1886.

Metodología de la enseñanza de las ciencias naturales
Inglés
Canto coral
Ejercicios militares

Francés. Metodología de la enseñanza de las lenguas vivas
Dibujo y caligrafía
Trabajos manuales
Gimnasia

Cuarto año

Psicología, lógica y metodología de la enseñanza de las ciencias psicofísicas
Moral práctica. Metodología de su enseñanza
Canto coral
Ejercicios militares
Enseñanza en la escuela anexa

Cosmografía. Metodología de su enseñanza
Historia general. Metodología de su enseñanza
Inglés
Dibujo y caligrafía
Trabajos manuales
Gimnasia

Quinto año

Pedagogía general. Metodología general. Revisión de las metodologías especiales. Organización escolar. Disciplina e historia de la pedagogía
Higiene general y escolar. Medicina doméstica
Dibujo y caligrafía
Trabajos manuales
Gimnasia

Nociones de derecho y de economía política. Metodología de la enseñanza de la instrucción cívica
Nociones sobre las principales industrias
Lecciones de cosas, y metodología de su enseñanza
Inglés
Canto coral
Ejercicios militares
Práctica de enseñanza y dirección en la escuela anexa

(Baranda, 1892, pp. 353-355).

Este plan, sucesor del de 1886, añade un año, pues se notó que no bastaban los cuatro del plan inicial. Característica del plan es la adición de un curso de metodología para cada una de las materias básicas: matemáticas, historia y geografía, álgebra, lenguas vivas, español, ciencias físicas, cosmografía y moral, lecciones de cosas. Además, se asignaban cursos de pedagogía general, metodología general, organización escolar e historia de la pedagogía.

Se prescriben trabajos manuales en cada año así como observar la enseñanza en primer año en la escuela anexa; práctica de la enseñanza en 2o., 3o. y 4o. en la escuela anexa, y práctica de enseñanza y dirección en 5o., novedad interesante. De hecho, se distribuyó en cinco años un mayor

número de materias cuya enseñanza debía ser sucesiva, y se traslaparon varias de ellas, como acaeció con aritmética y física en 1o.; álgebra y química en 2o.; geometría e historia natural en 3o. y lógica y cosmografía en 4o. El examen profesional incluía teoría y práctica; el estudiante daría en este caso una lección a los niños de la clase que le tocó en suerte, los interrogaría y dirigiría después, y expondría al jurado en seguida los fundamentos del método, forma y procedimiento seguidos con los niños. El jurado podría dirigir al sustentante las preguntas oportunas. La prueba práctica duraría una hora (Baranda, 1892, pp. 353-355). En la *Memoria* de 1892-1896, menciona el ministro que había llamado la atención del Congreso sobre el principio universalmente aceptado en las naciones civilizadas: la educación de la juventud, para ser perfecta, debe ser completa, ‘‘esto es, ha de abrazar el desenvolvimiento de la inteligencia por la enseñanza científica y el desarrollo de todas las partes del cuerpo por la adquisición de la fuerza y la destreza’’. De ahí que se haya prescrito el programa de trabajos manuales, de acuerdo con las indicaciones del señor Jacoulet, director de la Escuela Normal de Saint Cloud, la primera de Francia (1892, p. lxlvi).

El año siguiente de 1893 (diciembre 19) nuevamente se reformó el plan de estudios de la normaI, en vista de los inconvenientes advertidos en el año escolar con la aplicación del plan de estudios de mayo 27 de 1892.

CUADRO 61

Plan de 1893 (Art. 3o.)

Currículo de normal

Primer año

Aritmética	Caligrafía
Francés, primer año. Método práctico	Canto coral
Gimnasia	Ejercicios militares
Trabajos manuales	Observación de la enseñanza en la escuela anexa
Lectura en alta voz. Español, primer año	

Segundo año

Algebra y geometría	Español, segundo año. Nociones de literatura y declamación
Francés, segundo año	Canto coral
Caligrafía	Ejercicios militares
Gimnasia	Enseñanza en la escuela anexa
Trabajos manuales	

Tercer año

Física y química	Cosmografía
Historia de México	Inglés, primer año
Dibujo	Gimnasia
Trabajos manuales	Enseñanza en la escuela anexa

Cuarto año

Lógica, psicología y moral	Anatomía y fisiología humanas
Geografía física, general y de México	Botánica y zoología
Inglés, segundo año	Dibujo
Enseñanza en la escuela anexa	Gimnasia

Quinto año

Pedagogía general. Metodología general	Organización escolar. Disciplina e historia de pedagogía
Nociones de derecho y economía política	Nociones sobre las principales industrias
Higiene general y escolar	Mineralogía y geología
Historia general	Inglés, tercer año
Práctica de enseñanza y dirección en la escuela anexa	Gimnasia

(Baranda, 1899, pp. 385-387).

Se mantiene la duración de cinco años y las materias son prácticamente las mismas, si bien algunas cambian de sitio: la física de 1o. pasa a 3o. junto con la química; la geometría sube a 2o. con el álgebra; las nociones de mineralogía y geología emigran de 2o. a 5o. y se introducen botánica y zoología. La modificación más importante consistió en suprimir las metodologías específicas y condensarlas en un solo curso en el quinto año, junto con organización escolar, disciplina e historia de la pedagogía. ¿Cuáles habían sido los inconvenientes del plan de 1892? El documento no los menciona; ni tampoco dice por qué en tan corto espacio de tiempo –un año escolar– se tomó decisión tan importante. Quizá influyó la superposición de materias de la cual se habla arriba, cuando varias de ellas debían cursarse sucesivamente (Baranda, 1899, pp. 385-387). Todavía en mayo 16 de 1896, el secretario del ramo, en ocasión de que la prueba práctica asignada al examen de los normalistas no había producido resultado satisfactorio, dispuso lo siguiente: 1) El periodo de práctica en la primaria anexa se extiende de febrero 1o. a agosto 31; 2) la práctica será de una hora, excepto la de los alumnos de 5o. año en la segunda quincena de agosto que se

extenderá a todo el tiempo de clase; 3) se deja al director de la escuela primaria señalar la hora de práctica, de acuerdo con el director de la normal, quien podrá cambiarla siempre que lo juzgue conveniente, con tal de no impedir la asistencia a clases; 4) el mismo director de la primaria distribuirá a los alumnos normalistas de cada año en diferentes grupos con el fin de que practiquen en todas la materias; 5) el mismo director, con objeto de preparar a los normalistas en las lecciones de práctica, les dará una breve clase el sábado. Esta la recibirán separadamente y por turno riguroso los alumnos de cada grado, a no ser cuando el mismo director decida reunir a estudiantes de distintos grados.

Luego (números 6, 7 y 8) se establece el número de horas de práctica: 1o. año, dos veces, 2o. tres, observando primero cómo da la clase el profesor respectivo y repitiendo después tal lección; los de 3o., tres veces a la semana y dará lecciones aprendidas en los dos primeros años en presencia de alguno de 4o., quien los criticará. Los de 4o., seis veces a la semana, de las cuales tres se destinarán a observación y censura de los estudiantes de 3o., y otras tres darán ellos lecciones delante de algún alumno de 5o., quien hará la crítica de su actuación. Los de 5o. practicarán seis veces, tres para criticar las lecciones de los de 4o., y tres darán sus lecciones. Los alumnos de 5o., desde el 15 de agosto hasta el 31 de octubre, se encargarán todo el día de un grupo asignado por el director de la primaria. Se prescribe también que las faltas de asistencia (aun justificadas) a la práctica durante más de la tercera parte del año, invalidan el curso que deberá repetirse junto con las prácticas (Baranda, 1899, p. 389).

Es digno de comentarse que en ningún caso se habla de supervisión de parte de algún profesor experimentado. La crítica de los compañeros más adelantados es valiosa, pero nada se compara con la supervisión de un profesor experimentado. Tal vez la angustiosa escasez de maestros, nacida de la expansión creciente de las escuelas y del número de alumnos, imposibilitó las prácticas supervisadas por maestros competentes, de tanta importancia en un arte tan sutil y complejo como el de la enseñanza, máxime a niños de primaria (Baranda, 1899, pp. 389-390).

Tales ensayos y errores son propios de la época de las reformas, aunque no deja uno de preguntarse cómo no se había advertido la naturaleza seriada de ciertas materias que no deben cursarse simultáneamente, pues unas suponen otras como bases previas. El hecho es que hubo de darse marcha atrás. A pesar de todo, afirma Chávez (1902, pp. 560-561), el progreso era indiscutible y se acentuó todavía más, porque el director de la normal, Miguel Serrano, dispuso que los alumnos hicieran el estudio psicológico de

los chicos de la primaria anexa, e introdujo también frecuentes reconocimientos durante el curso para disminuir el cariz aleatorio de los exámenes. Es más, prescribió una prueba escrita, además de la oral, como parte de los exámenes.

En esta época ocurrió el fenómeno que podría denominarse ‘‘la gran cruzada normalista’’, según Zilli (1961, pp. 67-75). El autor la refiere a la escuela normal veracruzana, la primogénita del nuevo método en el país.[6] En 15 años de existencia, se había prestigiado por la distinguida personalidad del director, Rébsamen, cuyo penetrante influjo se había hecho sentir en la organización de la educación pública y normal en Oaxaca, Guanajuato y Jalisco, en los dos Congresos de Instrucción Pública (1889-1891), y su participación, al lado de Ignacio M. Altamirano, en la creación de la normal capitalina. Además, por los novedosos procedimientos, las asignaturas básicas de pedagogía, metodología y la práctica anexa recientemente introducidos y, sobre todo, con el entusiasmo que despertó en los noveles maestros, deseosos de realizar una obra patriótica y humanitaria. Por eso, el ascendiente de Rébsamen sobre los alumnos era tal que continuaba siendo el guía, el mentor, y sus alumnos permanecían relacionados con la normal no sólo por lazos sentimentales sino por la búsqueda de nuevos caminos, la solución de problemas y la implantación de prácticas originales.

En mayo de 1891, a instancias del presidente Díaz, el gobernador de Veracruz concedió a Rébsamen licencia de tres meses para reorganizar la instrucción pública en Oaxaca, a petición del gobernador, Gregorio Chávez. Después de haber recibido instrucciones de Díaz, Rébsamen se reunió en México con dos de sus antiguos discípulos, Casiano Conzatti (1892-1951) y Abraham Castellanos (1871-1918), director el primero de la normal de Oaxaca y el segundo de la primaria anexa. El maestro concluyó su labor en septiembre del mismo año; pero volvió a Oaxaca, en 1893 con el fin de inspeccionar las escuelas y corregir lo que fuere necesario (Zollinger, 1957, pp. 61-64).

Luego en 1892, el gobernador de Jalisco, Pedro A. Galván, invitó a Rébsamen a elaborar el proyecto de la normal de Jalisco, según los lineamientos de la de Jalapa. Desgraciadamente, el gobernador falleció y no se modificó la legislación escolar del estado. Zollinger (1957, p. 65) comenta a este propósito: ‘‘Esto indica cuánto dependía entonces el progreso cultural en México de la voluntad de las personas individuales’’.

[6] Varios intentos se habían efectuado ya en la lucha por formar maestros. Como fruto de esta preocupación habían surgido la normal mixta de San Luis Potosí (1849); la normal de Puebla (1879); las de Jalisco y Nuevo León (1881) y las de Michoacán, Querétaro y Veracruz (1886). El antecedente inmediato de la normal capitalina (1887) fue la escuela secundaria normal de niñas.

El proyecto de Guanajuato fue más feliz en su realización. El gobernador Joaquín Obregón solicitó los servicios de Rébsamen, quien pasó varios años en Guanajuato (1894-1899), donde reorganizó la instrucción primaria hasta su último detalle (Zilli, 1961, p. 69; Zollinger, 1957, p. 66).

De toda justicia es mencionar aquí a los maestros más notables egresados de la normal veracruzana; Casiano Conzatti, italiano, emigrado a México en 1881, y colaborador desde 1882 del profesor Juan Loguet en el Ateneo Jalapeño. Rébsamen lo invitó a colaborar en la primaria anexa, luego fue subdirector de la misma, director de la escuela Modelo de Orizaba, primer director de la normal de Oaxaca durante 20 años y, finalmente, inspector federal de educación. Cultivó la botánica, y escribió varias obras. Abraham Castellanos, originario de la mixteca, estudió en Orizaba y Jalapa. Fungió de subdirector de la primaria anexa a la normal, profesor de la normal capitalina y organizador de la educación pública en Colima. Leopoldo Kiel (1876-1943), del cual se hablará después. Y como éstos, otros muchos profesores quienes, abanderados de una noble causa, llevaron sus conocimientos y su dedicación a los rincones más apartados del país. Entre ellos no puede omitirse a Rafael Ramírez (1885-1959) oriundo de Las Vigas, Ver., y cuya labor se destacó principalmente con las misiones culturales en la época de Vasconcelos.

No corrió con la misma suerte la normal de México. A pesar de las innegables mejoras introducidas y del empeño decidido del ministro Baranda por apoyarla, el número de profesores varones disminuía en vez de crecer. Durante 1889 los tres se graduaron. Cuatro ha sido el promedio anual, según dice Chávez (1902, p. 561) con 49 en 13 años. En 1900 tenía apenas 58 alumnos. ¿Cómo se explica tal escasez de candidatos en una institución empeñosamente sostenida por el gobierno, atendida por un director, 20 profesores, tres preparadores y seis ayudantes, y con una primaria anexa. El mismo Chávez responde a la pregunta. Se debe, sin duda, a que el porvenir, tal como lo entrevén los futuros maestros, no compensa los esfuerzos dedicados a su formación y menos aún los del ejercicio de su profesión con emolumentos de $40 mensuales en la capital y $25 en el interior; y aun cuando lleguen a alcanzar la categoría de directores, la retribución sigue siendo mezquina: $65 y habitación en México; $40 también con casa en provincia. Los profesores de primaria superior no están mejor librados. De ahí la escasez de candidatos.

Chávez sugiere (1902, p. 561) la creación de una carrera más corta para primaria elemental, como se propuso en el Segundo Congreso. Con todo, asevera que el verdadero progreso no se efectuará sino cuando se eleven

más los sueldos prometidos, mejora imposible en esos momentos de angustia para el erario nacional. Afortunadamente, la escuela normal de profesoras suple el pequeño contingente proporcionado por la de varones. El plan de estudios de las normalistas incurrió en los mismos defectos de la sobreposición de materias de la normal para varones, y también se le aplicaron remedios semejantes. La normal de maestras cuenta ya con 200 graduadas en diez años de fundada, más del doble que la de varones en 13 años, y menciona Chávez (1902, p. 562) que en 1900 tuvo 599 alumnas inscritas.

La acción de las escuelas normales influyó poderosamente para dar unidad a la enseñanza, tanto por salir los educandos con criterio uniforme según la filosofía dominante, cuanto por los métodos pedagógicos basados en las mismas orientaciones de Rébsamen (Alvear Acevedo, 1978, p. 157).

4. Los resultados: impresiones y juicios

Con todo este aparato impresionante de leyes y reglamentos (Cfr. capítulo XV, 2), se comunica la idea de una educación para la libertad y la democracia, independientemente de las posibilidades reales de ese tipo de educación dentro del régimen porfirista. En la revista *La escuela moderna* (octubre 15 de 1899) se habla de esta orientación en la editorial inicial, dirigida a los maestros:

> La verdadera y sólida garantía de los derechos y libertades de los pueblos está en razón directa de la educación y la instrucción de sus hombres. Luego se comenta la ley de instrucción pública de Baranda [sic][7] y se la alaba por afrontar el problema de la instrucción pública ante un pasado de fanatismos y barbarie. Es un valiente desafío al retroceso y a la explotación de la ignorancia... La escuela es la madre del ciudadano, la cuna de la patria, el plantel de las virtudes cívicas, la fuente de la riqueza, la llave de oro de los derechos del hombre (*La escuela moderna*, 1890, p. 1).

Como suele acontecer en todos los grandes intentos de reforma, los resultados no fueron tan sólidos y constructivos como se esperaba. Castellanos (1897, p. 105), testigo inmediato y crítico de la situación, decía que para lograr implantar la enseñanza moderna era preciso arrancar la rutina de hondo raigambre en toda la nación. De otra suerte, afirmaba que era un error querer implantar reformas sobre la viciada escuela antigua. Se establecía así un círculo vicioso difícil de romper. Y relata a este propósito

[7] No se menciona cuál de ellas.

cómo en la misma capital de la república, al visitar un plantel con el pomposo título de moderno, advirtió mezclados procedimientos de la escuela lancasteriana con los actuales. Reconoce que el procedimiento para organizar escuelas puede parecer un poco dogmático e impositivo; pero tal procedimiento es necesario en una sociedad desconocedora de la naturaleza escolar, pues nunca se ha preocupado de ella.

El mismo autor refiere que algunos maestros recibieron los nuevos programas como una bendición del cielo, y se empeñaron en enseñar muchísima ciencia con el método adecuado. Estos educadores eran los que hacían de la enseñanza una profesión. Los demás maestros, los que no entendieron ni la acumulación de los conocimientos científicos ni la educación por medio de ellos, formaban como el 90% de la totalidad, y se guiaban por la antigua ruta de la vieja escuela, no pudiendo enseñar más que con los textos en la mano. Y afirma Castellanos (1914, pp. 70-71) que esto sucede no sólo en apartados pueblos sino en el corazón mismo de la capital.

En otra obra (1897) el mismo autor, buen conocedor de la situación de la enseñanza, refiere que la autoridad política de cierto distrito abría y clausuraba escuelas, según su voluntad y, para pagar los sueldos de los desdichados maestros, tenía una tienda de miscelánea, visitada cada quincena por los profesores foráneos, quienes, vales en mano extendidos por el jefe político, compraban lo indispensable, pues no había dinero en efectivo para pagarles a aquéllos. Se queja también Castellanos (1907, pp. 169-172) de la dificultad para contratar ayudantes en algunas escuelas, cuyos sueldos eran tan mezquinos que ninguna persona de medianas aptitudes aceptaría una ayudantía miserable. Directores abnegados emplean horas extraordinarias en enseñar a los ayudantes con el fin de que la escuela marche mejor. Con frecuencia ocurre que algunos directores, desesperados por la inutilidad de sus esfuerzos y el poco aprecio de las autoridades y los papás de las creaturas, caen en el desa- liento, y las escuelas se hunden en el polvo de la rutina. Culpa también a algunos gobernadores de los estados, enemigos de la escuela popular, y refiere la incomprensible paradoja de que cuando éstos son ‘‘hombres burdos de machete y lanza’’ resultan más dispuestos para encauzar y promover la instrucción pública que los hombres tenidos por letrados (1907, pp. 173-174).

Como conclusión, Castellanos (1907, pp. 176-178) insiste en que es de todo punto necesaria la federalización de la educación normalista, en contra de la opinión del Congreso. Admite que pueden cambiar las materias de tipo preparatorio general, las que sirven como dice, de gimnástica mental. En cambio, las materias básicas de los estudios pedagógicos deben ser

uniformes. Tales son: antropología pedagógica, higiene escolar y psicología experimental. Todavía más crucial es la teoría metodológica y la aplicación de la metodología especial. La constante aplicación de la teoría y la práctica tesonera, la comprensión de los principios y su hábil aplicación son el fundamento del éxito.

5. La escuela preparatoria

La década de los noventa se inició en la EP con los acuerdos del Primero y Segundo Congresos de Instrucción de conservar la tradición de Barreda –se excluía la metafísica– de suprimir el latín y conseguir que la enseñanza fuese física, intelectual y moral. Los estudios preparatorios se alargaban de cinco a seis años (*El Partido Liberal,* enero de 1891). En octubre de ese año se celebraron los exámenes de higiene y educación física. Chávez publicó (*El Partido Liberal,* abril 24 de 1892) una recensión sobre la *Historia General,* de Sierra, de la cual decía que llenaba un vacío por dejar lo anecdótico para concretarse en lo esencial.

En abril de 1892 los estudiantes empezaron a organizar manifestaciones de protesta por la reelección de Díaz. En mayo, siguiendo el ejemplo del club antirreeleccionista de obreros, un grupo de estudiantes publicó un manifiesto en apoyo de la reelección, firmado por Ezequiel A. Chávez (*El Partido Liberal,* mayo 21 de 1892). El grupo de estudiantes antirreeleccionistas aún creía en la Constitución de 1857; los reeleccionistas, en cambio, veían esa Constitución como inoperante. Esta polarización empezó a hacerse sentir en la EP. *El Demócrata* (marzo 10 de 1893) contestaba a su rival *La Patria*, la cual sostenía los cargos de que la oposición en la EP había sido suprimida, el director nombraba arbitrariamente a los profesores, y se aducía el caso de Vigil, removido recientemente de su cátedra. *El Demócrata* atacaba el régimen porfirista al impugnar al director de la EP.

Por esa época (octubre de 1893), Sierra expuso en la Cámara el proyecto de inamovilidad judicial (Cfr. capítulo III, 10) que desataría una controversia periodística. Frías, adicto a la vieja guardia liberal del 57, se hizo entonces cargo de *El Siglo XIX*. *El Nacional (*17, 18 y 21 de noviembre y 5, 16, 23 y 27 de diciembre) veía en el programa de la flamante redacción de aquel diario una declaración de guerra al positivismo, y se preguntaba qué alcance podría tener para la educación mexicana y en concreto para la preparatoria. Entre tanto, *El Nacional* lanzaba la idea de que los colegios particulares debían formar una asociación para uniformar los métodos de enseñanza. En diciembre 12 de 1893 se debatió en la Cámara el proyecto de inamovilidad

judicial. Los viejos liberales, Guillermo Prieto, Juan A. Mateos y otros lo impugnaron. Sierra y su grupo, Bulnes, etc., lo defendieron y el dictamen se aprobó.

El Diario del Hogar (junio 8 de 1895) comentaba que una saludable reacción sacude a la prensa gobiernista, la cual deplora que la juventud de hoy vaga descarriada por nutrirse de una filosofía metafísica soñadora y jacobina, cuyos representantes habían sustituido a Stuart Mill y Bain por Tiberghien y Janet.

5.1 *Ley de la enseñanza preparatoria en el Distrito Federal: "Plan Chávez" (diciembre 19 de 1896)*

Una vez organizada la educación primaria elemental (ley de junio 3 de 1896) y la superior (ley de noviembre 7 de 1896), la normal (1892, 1893) y acordada la necesidad de establecer la uniformidad de estudios para todas las carreras profesionales (diciembre 19 de 1896), Baranda procedió a estudiar el plan de reorganización de la EP preparado por una comisión encabezada por el propio ministro del ramo, por el doctor Luis E. Ruiz, director general de instrucción primaria, el licenciado Miguel Serrano, director de la normal para varones, los profesores Rafael Angel de la Peña, Emilio Baz y Ezequiel A. Chávez, autor del mismo plan (diciembre 19 de 1896).[8]

El plan de Barreda había sufrido modificaciones que, junto con los defectos originales de aquél, le restaban eficacia. Aun uniformados los estudios preparatorios para todas las carreras y aplicada la idea fundamental de proceder de lo abstracto a lo concreto y de lo homogéneo a lo heterogéneo, o sea, de lo sencillo a lo complejo, el programa presentaba anomalías, pues se estudiaban simultáneamente física, nociones de astronomía, geometría analítica y cálculo, cuando el orden lógico preceptuaba las matemáticas en primer lugar, en seguida nociones de mecánica y astronomía y después la física experimental. En 5o. año ocurría un fenómeno semejante. Se cursaban a la vez zoología, botánica y lógica con los inconvenientes de ver al mismo tiempo fenómenos biológicos muy complejos –de la vida animal– y los complejos –de la vida vegetativa– y estudiar los fundamentos lógicos de la clasificación y nomenclatura científicas antes de conocer los diversos sistemas de nomenclatura y clasificación en zoología y botánica.

[8] La *Ley de enseñanza preparatoria en el Distrito Federal* fue comentada por *El Diario del Hogar* (enero 12, 13, 18 y 25 de 1897).

El plan de Chávez logró hábilmente evitar tales anomalías con la posición jerárquica de los estudios y la limitación de los programas; incluyó las recomendaciones de la junta de profesores de la EP sobre la uniformidad de la preparatoria y añadió las resoluciones del Segundo Congreso de Instrucción acerca de la educación física y la literaria, indispensable esta última para capacitar al estudiante a expresar su pensamiento.

Así resultó un orden más riguroso que el de Barreda: matemáticas, nociones de mecánica y astronomía, física experimental, química orgánica, botánica y zoología, y como coronamiento, lógica, psicología y moral.

Paralelamente, Chávez introdujo una serie de materias de índole humanística para redondear la formación integral del estudiante. De esta suerte, se conseguían diversos objetivos: 1) se aligeraba la carga académica, pues en cada semestre había una materia difícil de índole científica, una humanística y alguna lengua; 2) la preparatoria era uniforme para todas las carreras (Art. 4o., decreto del Congreso de mayo 19 de 1896); 3) se jerarquizaban las asignaturas, y 4) se ofrecían al estudiante asignaturas de carácter humanístico como literatura, historia general y nacional, geografía, y conferencia sobre sociología general acerca del progreso de los pueblos.

Chávez había sido nombrado profesor de lógica y moral en la preparatoria (1893), e inició la enseñanza de esta última con la obra de Spencer, *Principios de Moral* (Hernández Luna, 1981, p. 55); como él mismo había propuesto separar la moral y la psicología, recibió además de Baranda la designación de profesor de psicología (1896) (solicitada desde 1867 por Plotino Rhodakanaty) (Cameron, 1969, p. 10), y adoptó como texto la *Psicología fisiológica* del francés Charles Richet (Hernández Luna, 1981, p. 67). Con la instauración de esta cátedra, Chávez dio dos significados al término positivismo: *restringido e inconsecuente,* el comtiano que niega los hechos psíquicos como tales y contra el cual Chávez se había revelado, y otro *completo y consecuente* que sí los admitía (Hernández Luna, 1981, pp. 73-76). A este positivismo lo llamó espiritualista, inspirándose en el filósofo francés Félix Ravaisson (1813-1900), aunque no es precisamente la misma doctrina (Copleston, 1980, *9,* pp. 159-167). Chávez dice a propósito de la psicología:

> Por el hecho de que pude incluir en él [en su plan] un curso autónomo de psicología, quedó quebrada en la Escuela Nacional Preparatoria la espina dorsal del comtismo, dado que para Augusto Comte pareció siempre imposible que llegara a hacerse jamás estudio introspectivo ninguno del alma humana *(A propósito de las obras de Ezequiel A. Chávez,* Chávez, 1970, p. 13).

Díaz Guerrero (1976, p. 282) reconoce a Chávez como el primer psicólogo mexicano y primer profesor de psicología desde 1896 hasta 1936, para cuyos estudiantes tradujo *Los elementos de psicología* de Edward B. Titchener (1867-1927). Chávez conocía, además, como se advierte por sus obras, a los psicólogos James M. Baldwin (1861-1934), George Dumas (1866-1946), William James (1842-1910), Pierre Janet (1859-1947), William Mc-Dougall (1871-1938) y Théodule A. Ribot (1839-1916).

La nueva organización de la EP obedecía al deseo de hacerla eminentemente educativa sin mengua de que el alumno asimilara cada materia con el fin de convertir en prácticos los estudios y, por otra parte, se buscaba reducir su duración, la cual, sumada a la primaria elemental, cuatro años y a la superior dos años, formaba un total de 11 años, demasiados para individuos cuya vida media era corta y pasaban en las aulas la época de mayor energía y vitalidad, cuando deberían dedicarse a luchar por la vida. Tales dificultades subían de punto, si se pretendía observar rigurosamente el orden lógico de la clasificación científica. En este caso, la EP requería unos ocho años. La solución consistió en coordinar los estudios de primaria elemental y superior cuyo plan incluía las primeras nociones de las ciencias fundamentales. Se logró reducir así los estudios preparatorios a cuatro años. Mas surgió otro inconveniente: crecía el problema de dedicarse simultáneamente al estudio de varias ciencias que exigía seriación de las mismas. La implantación del sistema semestral resolvió el problema (ley de diciembre 19 de 1896) sin encontrar serias impugnaciones. Al contrario, se consiguieron simultáneamente varios propósitos: asegurar el orden jerárquico de las materias determinado por Barreda; reducir el recargo indebido de éstas mediante la asignación de una sola materia principal cada semestre en vez de dos o tres: repartir las secundarias en ocho cursos en vez de cinco; limitar la extensión de varios de éstos hasta dejarlos reducidos a lo indispensable según el plan general, como ocurrió con el latín; y, finalmente, suprimir el examen de varias clases que ni era necesario, ni ayudaba al aprovechamiento real de los alumnos para cuya consecución bastaba atender durante la cátedra de práctica particular, como ocurre en los cursos de lengua nacional y literatura. Atendió también dicha ley al desarrollo armónico de las facultades física, intelectual y moral. A la primera se acude con clases de ejercicios físicos de gimnasia y esgrima completados con el dibujo para la educación del tacto y la vista, el canto, para la educación del oído y el desarrollo del órgano de la voz, obligatorios todos. La educación moral, imposible de impartirse en forma práctica mediante clases –se basa principalmente en el ejemplo– se suplió satisfactoriamente en la ley con un

elemento especialmente apto para la formación del carácter: la narración de grandes hazañas morales de los insignes apóstoles de las ciencias. Esta asignatura estaría a cargo de varios profesores, distintos de los que enseñan esas materias. Como la asistencia constante de los alumnos era indispensable para lograr los objetivos del plan, se exigió ésta a todos sin excepción.

He aquí el plan:

CUADRO 62

Plan de 1896

Currículo de la EP

Primer semestre

Aritmética y álgebra[2]
Curso práctico de lengua nacional[1]
Canto[4]

Primer curso de francés[1]
Primer curso de dibujo lineal[1]
Ejercicios físicos[3]
Conferencias sobre moral e instrucción cívica. El conferencista pondrá de relieve las cualidades morales de los grandes filántropos y patriotas[5]

Segundo semestre

Geometría plana y del espacio y trigonometría rectilínea[2]
Segundo curso de dibujo lineal[1]
Canto[4]
Conferencias sobre historia de los principales descubrimientos geográficos con énfasis en las cualidades morales de los más célebres viajeros[5]

Segundo curso de francés[1]
Primer curso teórico-práctico de lengua nacional[1]
Ejercicios físicos[3]

Tercer semestre

Geometría analítica y elementos de cálculo[2]
Segundo curso teórico-práctico de lengua nacional[1]

Cosmografía, precedida de nociones de mecánica[1]
Tercer curso de dibujo lineal[1]
Ejercicios físicos[3]

Cuarto semestre

Física[2]
Conferencias sobre física con énfasis en las cualidades morales de los grandes descubridores[5]
Ejercicios físicos[3]

Academia de física[1]
Primer curso de inglés[1]
Raíces griegas y latinas[2]
Cuarto curso de dibujo lineal[1]
Academia de matemáticas[4]

Quinto semestre

Química[2]	Academia de química[1]
Conferencias sobre historia de la química con énfasis en los grandes químicos y las aplicaciones de esta ciencia[5]	Segundo curso de inglés[1]
Ejercicios físicos[3]	Geografía física con nociones de geología[1] con excursiones
	Primer curso de literatura[1]
	Academia de matemáticas[4]

Sexto semestre

Botánica[2]	Academia de botánica[1]
Conferencias sobre historia de botánica con énfasis en los grandes sabios y sus teorías acerca de la vida[5]	Segundo curso de literatura[1]
Ejercicios físicos[1]	Historia general[2]
	Primer curso de dibujo topográfico[2]
	Academia de matemáticas[4]

Séptimo semestre

Zoología[2]	Academia de matemáticas[4]
Conferencias sobre fisiología e higiene. El profesor hará notar las cualidades morales de médicos eminentes[5]	Academia de zoología[1]
Ejercicios físicos[3]	Historia americana y patria (con visitas a museos)[2]
	Tercer curso de literatura[1]
	Segundo curso de dibujo topográfico[1]

Octavo semestre

Lógica[2]	Psicología y moral[2]
Conferencias sobre sociología general con acento en el progresivo perfeccionamiento de los pueblos[5]	Declamación[3]
Academia de matemáticas[4]	Geografía política[1]
	Ejercicios fisicos[3]

[1] Clase alternada.
[2] Clase diaria.
[3] Tres veces a la semana.
[4] Una vez a la semana.
[5] Dos veces a la semana.

(Fernández, 1902, pp. 204-207).

Llama desde luego la atención la duración de cuatro años en vez de seis propuestos por el Congreso. Es preciso recordar que la primaria superior

eliminaba la necesidad de los seis años. Además, se desarrollaba en semestres, organización más versátil que la de cursos anuales y las asignaturas eran menos en número que las del plan de 1891 (Cfr. capítulo XIV, 5). Había más español, tres semestres de literatura; se cuidaba la seriación y cada semestre tenía una asignatura difícil (matemáticas o ciencia), una humanística y un idioma.

Este plan, aprobado en diciembre 19 de 1896, sufrió ligeras modificaciones en noviembre 15 de 1897. El dibujo lineal se convierte en natural (primer semestre), y lo mismo en el segundo. Desaparece el dibujo en el tercer semestre. En el cuarto, se señala clase alternada de dibujo lineal. El quinto prescribe geografía general en vez de geografía física con nociones de geología. Se suprime el dibujo. El sexto introduce geografía americana y patria e historia general. Iníciase el dibujo topográfico. La historia general se cambió por historia antigua y de la edad media. En el séptimo aparece historia americana y política, en lugar de historia moderna y contemporánea. El octavo trae recitación y lectura superior en vez de declamación y añade historia patria en lugar de la geografía política.

En ambos planes se subraya que la enseñanza tendrá un carácter eminentemente educativo. Se pide a los profesores de matemáticas, ciencias naturales y psicología enseñar a sus discípulos a razonar correctamente; al de lógica se le encarga que los ejercite en toda clase de razonamientos y estimación metódica de todo tipo de pruebas. Los profesores de geografía e historia intentarán que los alumnos lleguen a adquirir una idea sintética del universo y del progreso de la civilización; los profesores de lengua nacional, raíces, recitación y literatura procurarán la adecuada comunicación de sus alumnos, y el de moral, lo mismo que los conferencistas, tratarán de desarrollar las cualidades morales de los educandos. Se advierte que la enseñanza de lenguas extranjeras y dibujo deberá tener carácter práctico y las clases de literatura darán a conocer los modelos literarios más notables, y cuidaráse en ellas de hacer ejercicios de composición. Se prescribe que los profesores redacten los programas respectivos, los cuales serán sometidos a la Secretaría del ramo en mayo 1o. de cada año.

En seguida vienen las prescripciones respecto de los exámenes, calendario, el tipo de alumnos, y los transitorios de la ley de 1896; se dispensa a los estudiantes de carreras como abogacía, medicina, farmacia y veterinaria de las matemáticas y el Art. 5o. de los transitorios de 1897 prescribe que se conserve el taller de fotografía para preparar allí las vistas y proyecciones necesarias a los profesores para ilustrar sus clases.

El plan Chávez (1896), pues, constituía una novedad, en cuanto ofrecía a los alumnos una formación científica al modo de Barreda y en el orden prescrito por éste, al mismo tiempo que los ponía en contacto con asignaturas humanistas. Como comentaba Baranda (*Memoria*, 1899, p. vi), el plan se dirigía a la aristocracia de la inteligencia, única posible en una república democrática, compuesta aquélla de hombres superiores a la media de sus conciudadanos. El ministro añade las cifras de preparatorianos para los años cubiertos por la *Memoria:*

	1892	*1893*	*1894*	*1895*	*1896*
Agente de Negocios	2	1		212	
Abogacía	251	235	249	212	
Arquitectura	69	91	122	105	
Farmacia	22	13	11	20	
Ingeniería	445	480	403	396	
Medicina	305	290	299	255	
Notaría	91	99	92	110	
Pintor	2		8	2	
Total	1 187	1 240	1 221	1 160	1 154*

* No especifica.

(Baranda, 1899, pp. 439-440).

Chávez enumera y comenta los obstáculos para el desarrollo y buena marcha de la EP. Ante todo, se queja de la falta de verdaderos profesores. Algunos de los antiguos han permanecido en su oficio y los nuevos son escasos debido a la exigua retribución. De ahí resulta que personas poco competentes en su mayoría manejan los planes y programas. A esto se añade la confusión creada por los inspectores al atacar métodos anticuados que, a pesar de sus defectos, habían podido servir de algo. Las deficiencias de la primaria, sobre todo en aritmética y álgebra, han obligado a imponer un examen de admisión con el fin de que ingresen a preparatoria quienes tienen competencia en tales asignaturas. Se ha tenido que recurrir al nombramiento directo de profesores por no concurrir a las oposiciones los más competentes que temen exponer a los azares de un examen su bien sentada reputación. Como solución a este problema se ha pensado en ampliar a diez semestres la preparatoria con el fin de organizar una *escuela normal superior*, semillero de futuros profesores. De cualquier modo, confiesa Chávez, la EP

representa un avance indiscutible aun sobre la misma Europa, y realiza en sus prescripciones el plan soñado por algunos de los más grandes educadores.

Sugiere, sin alterar el plan de 1896-1897, fundar un laboratorio de psicología, anexo a la misma clase, y destinado a estudiar científicamente los efectos psíquicos de la enseñanza, según los diversos caracteres de los alumnos, con el fin de mejorar la educación. Este laboratorio sería utilísimo también en la normal. Serviría para el desarrollo de la paidología, cuyo alter relativo es la pedagogía. De esta guisa, México participaría en el esfuerzo unánime de muchas naciones por desarrollar, mediante laboratorios especializados, los conocimientos de la progresiva evolución y características de las aptitudes mentales.

Chávez pensaba en todo, y ambicionaba para su patria los avances realizados por otros países en psicología diferencial cuyo progreso definitivo tuvo lugar con James McKeen Cattell en la segunda década del siglo XX (Boring, 1950, pp. 532-539). De las incursiones de Chávez en la psicología se hablará más adelante. La EP ha influido en las preparatorias de los estados con el plan de estudios. Chávez (1902, pp. 578-579) cita 33 preparatorias estatales. Las particulares también han recibido el influjo de la EP aunque no se le comparan ni en número ni en calidad de profesores. Finalmente, Chávez alude al ingreso a la preparatoria de señoritas candidatas a las carreras de abogacía y medicina. En un Congreso Nacional de Educación (1943), examinando, como desde una atalaya, la educación oficial, Chávez emitió el siguiente juicio respecto de la preparatoria de Barreda:

> El plan de Barreda sufrió gran número de modificaciones que pueden ser calificadas de secundarias. En el fondo, subsistió siempre idéntico a sí mismo desde diciembre 2 de 1867, en que fue expedido, hasta fines de diciembre de 1896, en el que se le sustituyó por el que propuse al Ministro Baranda y que el Ministro Baranda aprobó, que por el hecho de que pude incluir en él un curso autónomo de psicología, quebró en la Escuela Nacional Preparatoria la espina dorsal del comtismo dado que para Augusto Comte pareció siempre imposible concluir que llegara a hacerse jamás estudio introspectivo ninguno del alma humana.
>
> Mi plan dio entrada amplia al estudio de las letras, de la historia y de ciencias sociales, así como, siquiera inicialmente al del arte, y devolvió con esto a las humanidades el lugar que en las escuelas secundarias les corresponde...; *La escuela nacional preparatoria había orientado a miles de estudiantes*, que fueron llegando luego a ocupar lugares de distinción tanto en el gobierno general

> de la República, cuanto en los gobiernos locales, *resultó que a todas llevaron los alumnos formados por las escuelas preparatorias los conceptos cardinales que habían estructurado su pensamiento y que entrañaban la creencia en la verdad del dogma comtiano...; sin detenerse a considerar si tal dogma puede aceptarse científicamente, fueron conducidos unos, a iniciar las intolerancias religiosas, filosóficas y sociales del Art. 3o. de la Constitución Política que nos rige; otros, a tratar de imponerlas a todos los mexicanos, como si fuesen el mayor de los bienes* [subrayado en el original], y otros, en fin, a sostener que el nuevo artículo era indispensable que prevaleciera (1967, pp. 28-29).

5.2 *La Escuela Preparatoria y la prensa (1890-1899)*

El admirable discurso de Sierra en la clausura de sesiones del Segundo Congreso de Instrucción proporciona tema a un artículo de *El Partido Liberal* (marzo 7 de 1891): ‘‘Así como la obra principal del Primer Congreso fue la definición de la enseñanza obligatoria, la organización de la secundaria o preparatoria caracterizará la obra del actual, y será su principal título a ocupar un puesto prócer en los anales de la instrucción nacional’’.

Resume luego los principales aspectos del nuevo plan de preparatoria: duración de seis años, la lógica al fin de los estudios, la enseñanza laica, la presentación de todas las ciencias con la inclusión de la psicología en las asignaturas. El Congreso sancionó con su voto y su responsabilidad técnica y moral la obra que se le presentaba y que de hoy en adelante servirá a las generaciones mexicanas más que ninguna otra y con el nombre de humanidades científicas, usado recientemente en Europa.

Pocas son en realidad las noticias de la prensa sobre la Escuela Nacional Preparatoria durante esta década. *El Diario del Hogar* (septiembre 25 de 1891) menciona que Parra escribe un tratado de lógica, propio para servir de texto en la Escuela Preparatoria, libro donde las ciencias se enseñan sin resabios de preocupaciones metafísicas y teológicas.

Suceso importante fue que Vigil dejara la cátedra de la lógica en la Escuela Nacional Preparatoria sustituido por Ruiz, quien renunció antes a la de pedagogía en la Normal (*El Partido Liberal*, mayo 10 de 1892). Vigil quedó como profesor de literatura en lugar del licenciado Alonso Rodríguez Miramón (junio 1o. de 1892), En otras comunicaciones se informa que la lógica de Stanley Jevons servirá de texto en la Escuela Nacional Preparatoria traducida por Aurelio M. Oviedo y pronto publicada (diciembre 12 de 1892).

Reflexión original aparece en *El Demócrata* (marzo 13 de 1893) sobre la enseñanza. Las más de las veces el profesor sube a la cátedra, pide un

libro, si es que no lleva el suyo, y nombra a cualquier estudiante para que dé la lección, quien la repite. Allí termina la clase. Las clases de matemáticas y de idiomas son las únicas en que el profesor es de utilidad al estudiante. Las de historia universal, mecánica y física se reducen al texto y a los aparatos de gabinete. Aquí los profesores son perfectamente inútiles. Carecen de originalidad e iniciativa y muchas veces de conocimientos superiores al texto. Por eso los estudiantes no dicen que su profesor de física es el señor X sino Ganot (el texto).

Se recordará que en 1896 empezó a prepararse un nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional Preparatoria. *El Tiempo* (enero 3, 9, 12 y 15 de 1897) comenta ampliamente el plan cuyo texto reproduce. El diario lo tilda de extraño. Se reducen de un año a seis meses las matemáticas; se interrumpe con dos periodos de vacaciones el año escolar; se establecen para los alumnos de ciertas clases excursiones mensuales; se prescriben unas pláticas laicas sobre moralidad; se hacen obligatorias a todas las profesiones todas las asignaturas, y se reduce a la mitad del tiempo la duración de las mismas. Toda vez que la publicación de la ley no se acompañó con una mínima parte expositiva, ni se discutió públicamente en el Congreso al modo de otras leyes semejantes, ni tampoco se dio a la prensa informe alguno sobre las reformas, se ignoran por completo los motivos de la reforma. El diario advierte en el plan un gran influjo de la obra de Spencer sobre educación como *El Contrato Social* de Rousseau sirvió para inspirar mil constituciones de pueblos de origen latino. La idea dominante de Spencer es que cada individuo adquiera el mayor número posible de conocimientos, si bien relegando al último lugar los que carecen de carácter práctico.

Otro comentario *(El Mundo,* enero 22 de 1897) añade, a las críticas anteriores sobre la brevedad de su duración –cuatro años– el carácter de los alumnos, el número de fiestas de sociedad, amén de la dificultad de los textos. El artículo incluye el parecer de varios profesores: el doctor José Martínez Ancira, un catedrático de cosmografía, un profesor de botánica, José M. Vigil y el licenciado Ezequiel A. Chávez. Algunos señalan cuerdamente que es necesario conocer en forma experimental el resultado de las nuevas disposiciones. Agustín Aragón *(El Universal*, enero 22 de 1897) opina también sobre el plan de estudios, y objeta que la psicología sin la base de conocimientos de fisiología no servirá de mucho. De hecho, Aragón impugna la psicología como ciencia. Objeta asimismo la supresión de la mineralogía, ciencia de la clasificación y, en cambio, la introducción de la geología, lo cual es un contrasentido. Se duele también de que se haya suprimido el alemán, y el latín se haya convertido en raíces. Fuera de estos

reparos, el dictamen de Aragón es favorable a la ley. Sierra, por su parte *(El Mundo,* enero 29 de 1897), teme que los cursos semestrales sean demasiado cortos para asimilar tanta materia. Al día siguiente (enero 30 de 1897) *El Tiempo* informaba del nombramiento del licenciado Francisco León de la Barra (1863-1939), nuevo profesor de lógica de la Escuela Preparatoria, quien usará el libro de Stanley Jevons.

Los comentarios sobre el plan de 1896 de la Escuela Preparatoria no se hicieron esperar. *El Globo* (enero 5 y 12; junio 1o., 2, 9, 16 y 17 de 1897) criticó la distribución, no tan buena como parecía. Es cierto que el plan anterior con sus plazos largos –funcionaba por años de 230 días– desalentaba al estudiante, quien con frecuencia dejaba el estudio para el fin del curso, cuando ya no podía asimilar las materias. El nuevo plan semestral propone, en cambio, periodos de 112 días que tienden a reducirse a 87 por las numerosas fiestas. El resultado del corte puede rebajar el contenido de los cursos por la corta duración del semestre, aunque también se presta para que un buen profesor haga el curso más intenso y logre mejor aprendizaje. El abreviar la preparatoria a cuatro años en vez de cinco tampoco satisfacía a la crítica. Otras observaciones al plan se relacionan con la colocación de ciertas materias como cosmografía, antes en el 3er. año, ahora en el 3er. semestre; en el 4o. y 5o. semestres se cursan ahora las materias del 3o. y 4o. años. El antiguo 5o. año comprendía botánica, zoología, lógica y otras materias, ahora distribuidas en los 6o., 7o. y 8o. semestres, recargados con el estudio de higiene, fisiología, psicología, moral, sociología y academias de matemáticas.

En suma, el joven adquiría antes en 1 150 días hábiles los conocimientos que ahora debería asimilar en 896.

Chávez publicó *(El Mundo,* febrero 2 de 1897) un sensato comentario sobre las opiniones respecto del nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. Enumera las cualidades de la nueva ley; uniformidad de los estudios, jerarquización de los mismos en tal orden que no se cursen los que implican otros conocimientos sin haber aprendido los primeros; facilidad para dar al estudiante una educación literaria que le permita comunicarse adecuadamente; establecimiento sistemático de una serie de charlas sobre la educación moral; instrucción en las materias de modo tal que la atención se consagre de preferencia a un número restringido de ellas, al mismo tiempo que se evita la monotonía; aligeramiento de las tareas de los alumnos al eximirlos de la obligación de examinarse en materias que no requieren prueba. Se detiene en las objeciones que considera importantes: la falta de determinadas asignaturas (trigonometría esférica y geometría

analítica del espacio) y la distribución de las asignaturas en semestres. Respecto de la organización semestral se advierte que de no haberse hecho así, el currículo se habría prolongado ocho años para respetar la jerarquización de los estudios. Además, la organización semestral atiende a ciertas materias cortas que no requieren se les conceda un año entero.

Ciertamente, el plan de Chávez venía a ser un adelanto innegable en la EP. Quizá esta característica dificultó su aceptación en un medio cerrado aún a ciertas innovaciones como lo demuestra la prensa de la época. De hecho, el plan se reformó al año siguiente de su promulgación (1897).

6. La opinión pública y la década de 1890-1899

La opinión pública siguió con solícita atención el desarrollo de la instrucción oficial. La suerte de las escuelas municipales le preocupa *a El Monitor Republicano* (mayo 1o. de 1890). Su número no está proporcionado a la población: su distribución en los diversos puntos de la ciudad no es equitativa; los locales son inadecuados; el método es memorístico, y no usa el sistema objetivo. Se sabe que el corregidor se ocupa del plan de estudios, aunque la falta de dinero seguramente inutilizará sus esfuerzos. Por ende, es preciso hacer sacrificios para atender un ramo de tanta importancia. *El Partido Liberal* (junio 10 de 1890) concurre con esta queja y añade otras como la anarquía en los planes de estudio, métodos de enseñanza, horarios y clasificación de los conocimientos.

La inauguración de la normal para señoritas (*El Partido Liberal*, febrero 7 de 1890) en el local del antiguo Colegio de la Encarnación suscitó un comentario sobre el plan de estudios *(El Monitor Republicano*, marzo 12 de 1890). Después de alabar las reformas materiales, comenta el artículo el plan de estudios cuyos aciertos reconoce, y señala el número excesivo de materias: ocho el 1o.; 11 el 2o.; 13 el 3o. y 18 el 4o. de las más difíciles y extensas. No se distingue de cuál geometría se habla; la misma vaguedad se nota de la música (no se sabe si es piano y canto o piano y solfeo). Reprueba también el comentarista que se fije la edad de 14 años para iniciar la normal. *El Partido Liberal* (julio 5 de 1890) y *La Patria* (junio 24 de 1890) proponen como ejemplo la escuela primaria nacional No. 20 a cargo del señor Manuel Zayas, cuyas clases están bien organizadas, los útiles hábilmente dispuestos y su administración intachable. Otro caso digno de imitarse es el de la instrucción en el estado de Veracruz, cuyo gobernador era Juan de la Luz Enríquez.

En 1870, para una población de	462 111 había:
528 escuelas mixtas con	19 702 niños
18 escuelas secundarias con	819 niños y
	458 niñas
Total	20 979
En 1880	
580 escuelas para niños con	20 021
149 escuelas para niñas con	5 937
200 escuelas particulares	
Total	25 958
En 1890	
560 escuelas públicas	
148 escuelas privadas, es decir, 708 con	22 366 varones
	10 810 niñas
Total	33 176
870 profesores de escuelas oficiales	
946 profesores de escuelas particulares	

Veracruz tenía una escuela por 900 habitantes y aventajaba a Austria con 1 729, Argentina con 1 547, Brasil con 2 136, Chile con 1 729 y Holanda con 993.

El progreso innegable de la instrucción en el país se debe a Baranda (*La Patria*, agosto 17 y noviembre 20 de 1890) y, como muestra, se invoca el Congreso de Instrucción. Lástima que el ayuntamiento no haya contado con personas que secundaran al ministro en sus planes de progreso.

El Partido Liberal (noviembre 18 de 1890) registró con positivo interés las noticias sobre educación aparecidas en los periódicos de la capital, estados y territorios y advierte con satisfacción que en todo el país se han obtenido los más grandes resultados. Se ha comprendido que lo importante para asegurar los bienes conseguidos y alcanzar otros muchos consiste en combatir la ignorancia y la superstición, difundir los conocimientos a todas las clases sociales y llevar a las ciudades, villas y aldeas el libro con el maestro. Para persuadirse de esta verdad basta comparar la educación de 1857 a 1890 (37 años) con la de 1821 a 1857 (36 años) y advertir que el número de escuelas de hoy (1890), es 40 veces superior al de 1857. En los pueblos más remotos habitados por indígenas existen escuelas. La luz se abre paso entre las tinieblas.

El primer número de *La Revista de Instrucción Pública Mexicana* (Cfr. Apéndice 8) es saludado por *El Diario del Hogar* (marzo 27 de 1896) como útil publicación que viene a llenar sensible vacío en el medio nacional y, por tanto, está llamada a prestar grandes servicios a la instrucción pública.

El Nacional (enero 16 de 1897) se escandalizaba de que en el corto espacio de seis meses se hayan promulgado cuatro leyes sobre instrucción pública, y todavía más de la indiferencia del público sobre las mismas.[9]

6.1 *La libertad de enseñanza*

Además de los comentarios ya citados, la prensa de esos días publicó una serie de artículos sobre la cuestión que ha dividido no sólo al Congreso sino a la opinión pública (la prensa, la sociedad) sobre el requisito de títulos para los profesores de primaria, en realidad, sobre el delicado problema de la libertad de enseñanza prescrita en el Art. 3o. del 57. El debate ocupa diez artículos: *El Partido Liberal* (enero 14, 15 y 27 de 1891), sobre la libertad de enseñanza y a partir de enero 17, se presenta con la etiqueta de la cuestión de los títulos (*El Partido Liberal,* enero 17 y 25 de 1891), *El Siglo XIX* interviene también con el mismo tema (enero 16, 19, 20, 21 y 26 de 1891). La comisión del Segundo Congreso de Instrucción concluyó que: 1) La ciencia y los intereses sociales exigen los títulos; 2) El Art. 3o. y sus relativos del 57 no impiden que se exija dicho título. Pineda, miembro de la comisión y presidente de una semejante en el Primer Congreso, disintió de sus compañeros en que: 1) La ciencia y los intereses sociales reclaman que se exijan títulos al profesorado de instrucción primaria y la ley fijará los casos de excepción; 2) El Art. 3o. del 57 no permite exigir aquel título; 3) Luego es indispensable reformar el Art. 3o. en el sentido de que debe exigirse dicho título. La controversia sustancialmente se redujo al punto de si la Constitución prohíbe o no que se exijan títulos. Pineda cita la ley, y muestra que el precepto es absoluto: ‘‘la enseñanza es libre’’, es decir, toda, sin ninguna taxativa. El 2o. inciso no se compadece con el 1o. al grado que Rodríguez (citado por Pineda) lo atribuye a error del copista. El lugar natural del inciso está en el Art. 4o. que garantiza la libertad del trabajo. Así opinan José Antonio Gamboa (1820-1870), Guillermo Prieto y Ponciano Arriaga (1811-1863), quienes querían plena libertad en contra de la insolente tiranía de Santa Anna. El silogismo: ‘‘La enseñanza es una profesión, la ley puede determinar qué profesiones necesitan título: luego la ley puede

[9] En efecto, el año de 1896 fue muy rico en leyes para primaria, normal y preparatoria (Cfr. capítulo XV, 2, 3 y 5.1).

exigir título para la enseñanza'', al parecer concluyente, lo es tanto que concluye con todo el artículo constitucional. La comisión que se veía en aprietos introdujo entonces una limitación que no aparece por ningún lado del artículo: la enseñanza gratuita es libre; la de paga no. Con tan singular interpretación resultaría ilusoria toda libertad. Gutiérrez Nájera, autor del artículo, se remonta al constituyente, y examina su manera de pensar tan inspirada en la convención francesa, que consagró una completa libertad de enseñanza, si bien excluyó explícitamente de ésta a los sacerdotes. En cambio, los mexicanos no le tuvieron miedo ni al clero. Por otra parte, la Constitución no es pieza de museo. Si es preciso reformarla, refórmesela por más ligada que la libertad de enseñanza esté con la de conciencia y a pesar de que no se pueda limitar aquélla sin herir a ésta de rebote. En un siguiente artículo, Gutiérrez Nájera resume su pensamiento en tres proposiciones: 1) ¿Cabe en el artículo 3o. de la Constitución lo propuesto en el dictamen?; 2) ¿Puede realizarse? El problema consiste en si el Estado puede pagar a tantos profesores (*El Partido Liberal,* enero 7 de 1891), cuando la realidad muestra que no hay dinero. Luego seamos prácticos, 3) ¿Es conveniente restringir así la libertad individual? La primera cuestión está resuelta. No cabe en el artículo 3o. como dijo Pineda. Hagamos entonces otro, y esto no le toca al Congreso de Instrucción. Respecto de la segunda, la cuestión práctica, al Congreso le toca responder qué debe realizarse. A él no le compete saber si hay o no medios, le atañe hacer ver la necesidad extrema de toda una generación tan urgida de enseñanza. Lo medular es la libertad de enseñanza. Gutiérrez Nájera no encontró en el dictamen de la comisión nada que apoyara la necesidad de coartar aquélla; la distinción que establece la comisión entre enseñanza gratuita y de paga le parece inadmisible. El derecho de libertad de prensa y de palabra está también garantizado por la Constitución. Aquí se habla de derecho de abrir escuelas. Gutiérrez Nájera subraya el deber del Estado de abrir escuelas y de difundir la enseñanza primaria sin exigir títulos a los profesores. Lo contrario sería coartar una preciosa libertad y segundo, no significaría ninguna garantía. Basta que el gobierno exija a cada niño el mínimo de conocimientos. Gutiérrez Nájera arremete también contra la proposición de que no se exija título a los profesores de primaria como tampoco se exige a los genios. Dice irónicamente que le gustan los genios que ya murieron, no los vivos, sobre todo en México. Conoce los genios pedagogos, poetas, etc. No conoce al genio maestro de escuela, porque presume que en seguida dejaría de ser maestro de escuela.

Los artículos *de El Siglo XIX* (1891) ya citados añaden algunos matices a los de *El Partido Liberal*. En cuanto al aspecto legal, no sólo el dictamen de la comisión ataca el derecho de los que enseñan sin título, sino que coarta la voluntad de los padres de familia, y los priva del derecho de enviar a sus hijos a aprender con la persona que más les plazca. No se arguya que el título busca escudar a la sociedad contra el engaño, pues ésta no es un niño. Además en los pueblos pequeños el maestro aprobado por el Estado puede convertirse en instrumento de éste, y pierde así su autoridad moral. En otro aspecto, el título no basta para dotar al maestro de las cualidades requeridas: salud, amor a los niños, capacidad, instrucción, cortesía, dulzura, paciencia y vocación que ningún título puede conferir. El título podrá ser el instrumento legal en el cual descansa la presunción de que el que lo posee sabe; pero en otro caso será la careta de la hipocresía profesional. Se alude, finalmente, al hecho práctico de que no hay suficientes maestros. El artículo de *El Siglo XIX* (enero de 1891) hace ver que la Constitución es resultado de dos posiciones contrarias. Es una transacción. Se propone un principio absoluto y luego se restringe como acontece en los Arts. 4o., 6o., 7o., 10o., 13o., 16o. y 21o.

> Si sólo se atendiese a la primera parte de esos artículos, a nadie se le podría impedir ejercer cualquiera profesión, aunque atacase los derechos de tercero; la manifestación de las ideas no tendría límite de la moral, el orden público, etc.; la libertad de imprenta sería absoluta; no habría armas prohibidas; no suministraría el fuero de guerra; ningún delincuente podría ser aprehendido *infraganti delito*, y la autoridad política o administrativa no estaría facultada para imponer ni una multa (*El Siglo XIX*, enero 19 de 1891).

Como se ve, hay en la Constitución cláusulas restrictivas benéficas y otras perjudiciales. El diario cree que la limitación de la libertad de enseñanza es nociva. Como el artículo previene que habrá una ley, aún no expedida, para reglamentar los títulos, la enseñanza es en la actualidad absolutamente libre. No hace falta reformar la Constitución. Basta con expedir la ley orgánica. Por ende, tanto Pineda como la comisión se equivocan. El diario cita el caso de la Suprema Corte de Justicia que ha concedido amparos y declarado libre el ejercicio de profesiones. Hubo un proyecto de ley orgánica del artículo 3o. que se suspendió por 79 votos contra 42. La idea del diario es perder el miedo a la libertad e ir más allá de los constituyentes del 57, y recuerda que los estados no tienen derecho de expedir leyes orgánicas de la Constitución. No conviene que el Congreso de Instrucción recomiende que se regule el asunto de la exigencia de títulos

a los profesores. El artículo razona que si se exige título a una profesión habría que exigirlo a todas. Si a los profesores de enseñanza primaria, ¿por qué no a los de música, química, etc.? Además, el título no es la forma mejor de comprobar si se sabe. ¿Cómo sabemos si el examen fue suficiente, imparcial, etc.? ¿Si el candidato tiene las cualidades, etc.? La clase por oposición sería una forma de saber si el candidato es capaz o no, si bien adolece de limitaciones. La práctica docente, la composición de obras de pedagogía, las conferencias, etc., ayudan para apreciar la aptitud de un maestro. Las normales sirven para proporcionar buenos profesores, no para monopolizar la enseñanza. Procúrese cultivar la aptitud de los profesores. Tal empeño es laudable; pero no se prepare a los profesores de las escuelas particulares. Sería matar la iniciativa. El diario termina con la enumeración de las conclusiones que desearía ver aprobadas:

1. Es conveniente que en las escuelas oficiales se prefiera a los profesores que hayan demostrado su aptitud, sea por medio del título, sea por oposición, escritos, práctica o éxito de la enseñanza.
2. El primer inciso del artículo 3o. de la Constitución no permite exigir el título. Respecto del segundo inciso, tampoco permite exigirlo, mientras el Congreso de la Unión no expida la ley orgánica respectiva.
3. Sería inconveniente establecer que únicamente el título demuestra las aptitudes.
4. El Estado no debe exigir título a los profesores de escuelas particulares.
5. Tampoco se debe exigir título en la escuela oficial al profesor de asignaturas especiales, aun cuando deba preferirse al que haya demostrado sus aptitudes por los medios de que se habla en el artículo 1o. (*El Siglo XIX*, enero 20 de 1891).

El penúltimo artículo *de El Siglo XIX* (enero 21 de 1891) considera la cuestión práctica del número de profesores requeridos (40 000 contra 8 000 que son) ¿De dónde sacar dinero para pagarles? El último (*El Siglo XIX*, enero 26 de 1891) toca el tema de la revalidación de títulos, pues el título es un pasaporte sin renovación y se debe subordinar no a la exigencia sino a la preferencia, no al título sino a la aptitud. Y concluye: el verdadero título es la suma del mayor número de cualidades y aptitudes que posee un individuo.

A toda esta erudita disertación habría que añadir hoy día un punto sutil señalado por Klapper (citado por Mackensie, 1970, p. 37). Se ha admitido el supuesto de que los buenos maestros nacen, no se hacen, y de que cualquiera que realmente sepa puede enseñar, pues la contraria proposición,

el que no sabe no puede enseñar, es verdadera. Desgraciadamente, éste es el sofisma en que se han basado las políticas respecto de la elección y formación de maestros.

6.2 *Educación laica*

Además de los temas anteriormente citados, la opinión pública se interesó en otros durante el resto de la década. Si se toma la frecuencia de aparición de ciertos temas coma índice del interés, se obtiene la siguiente lista: laicismo, 14 veces; obligatoriedad, 8; instrucción primaria, 8; teorías educativas, 8; la ENP, 7; la escuela y la mujer, 6; los indígenas y la instrucción, 6; las normales, 6; la instrucción y la criminalidad, 4. Otros tópicos aparecen sólo una vez en el decenio. Aquí se hablará de algunos de los más citados en los diarios *La Patria, El Diario del Hogar, El Globo, El Monitor Republicano, El Partido Liberal* y *El Siglo XIX*.

El Siglo XIX (octubre 18 de 1893) introduce el tema del laicismo a propósito de la noticia de haber autorizado el papa León XIII (1810-1903) a los niños norteamericanos a asistir a las escuelas oficiales laicas, al mismo tiempo que levantaba la excomunión impuesta por el obispo Corrigan de Nueva York a los padres de familia cuyos hijos concurrían a tales escuelas. El diario acusa a la iglesia mexicana de ser intolerante y de proponer una religión primitiva. Por otra parte, el mismo diario (febrero 1o. de 1894) tilda al clericalismo de estar empeñado en destruir el orden existente y dominar sobre el Estado, y comenta que la religión no debe enseñarse en las escuelas por ser *indemostrable* [subrayado nuestro] "Es cuestión de sentimiento". Si la escuela es para enseñar, no puede dar lecciones de lo que es imposible aprender. La educación (no la enseñanza) religiosa es de la competencia del hogar y del templo, no de la escuela. Con mayor razón si se trata de las escuelas del Estado. Los fines del Estado son mundanos. No se le exigen tareas ajenas a él, como no se le pide a la Iglesia que enseñe la Constitución del 57.

Ante los repetidos ataques de la prensa católica sobre los efectos del laicismo –lesiona la libertad de conciencia y fomenta la inmoralidad– *El Siglo XIX* (noviembre 14 de 1894) responde que los católicos son más inmorales y la iglesia no ha sido capaz de solucionar el antagonismo existente entre fe y ciencia. El artículo refiere el atraso de la educación colonial, prolongado durante los regímenes de Bustamante, Paredes, Santa Anna, Zuloaga, Miramón y Maximiliano. En un siguiente artículo, *El Siglo XIX* (enero 9 de 1895) acusa al clero de tramar una conjuración para

entrometerse en todos los actos de la vida humana (hogar, sociedad, vida pública y privada). Pero la sociedad no es una comunidad religiosa. Por considerarla así, la iglesia es enemiga de la escuela laica. No se persuaden los católicos de que la religión no es ramo de instrucción sino de educación. Además, cuando el clero tuvo el monopolio de la enseñanza, hubo gran decadencia intelectual.

Al insistir la prensa católica en que la escuela oficial laica es atea, *El Siglo XIX* (junio 12 de 1895) subraya la neutralidad. En las escuelas oficiales no se enseña ninguna religión por respeto a la libertad de conciencia y para dejar en manos de la familia la educación religiosa de cualquier índole. Por el contrario, los clérigos no se han tomado el trabajo de enterarse de la evolución de la enseñanza oficial, cuándo se introdujo la lógica de Tiberghien y la de Paul Janet y la resolución del ministro Mariscal (1880): ‘‘el gobierno debía guardar iguales miramientos a todos los cultos y una perfecta neutralidad respecto de ellos’’. El gobierno suprimió, a pesar de la oposición de los llamados científicos, la doctrina atea del positivismo y estableció el único sistema filosófico adaptable a todas las religiones.

El Siglo XIX (mayo 22 de 1895) refiere que la prensa clerical se queja de ser constantemente atacada, y no se percata de que también ella tacha con persistencia al partido liberal de ser el germen de todos los males sociales. Los dos hechos son ciertos y sólo ejemplifican la lucha de la iglesia por esclavizar a la humanidad y ésta por independizarse. ‘‘El clericalismo ha intentado destruir la república; el liberalismo persigue la destrucción del clericalismo’’. En honor de la franqueza: ‘‘… los liberales radicales trabajamos para alcanzar en lo porvenir la extinción del catolicismo’’, por ser más una secta política que una religión. La enseñanza oficial no es causa de la corrupción social, ni de la procacidad de la juventud ni de los crímenes ni suicidios. Al contrario, los católicos de las clases altas son los que llenan las cantinas, garitos y se portan más escandalosos en bailes y diversiones públicas. Los de la clase media, la instruida en escuelas oficiales, es católica en el seno de su hogar. Es la clase de luchadores, de profesores y trabajadores. Una visita a las cárceles convencerá a cualquiera de que, si entre tanto delincuente hay algunos sin religión, se debe a que nadie se la enseñó; pero curiosamente tampoco se han educado en escuelas oficiales. Así como no puede decirse que la religión sea la causa de su delincuencia, tampoco la enseñanza oficial de que han carecido. Luego la enseñanza atea no es causa de la corrupción social ni del suicidio.

El diario afirma que no todos los profesores católicos son atrasados. Sí hay muchos medianos, sobre todo en los estados. El atraso estriba en el

desconocimiento de los métodos modernos. Y si los conocen, es porque han asistido a escuelas oficiales donde se enseñan. El autor del artículo cita el principio básico de la prensa católica para emplearlo en su contra:

> La generalidad del pueblo mexicano es católica. La generalidad está corrompida, luego la enseñanza atea (que no ha entrado en la generalidad del pueblo) no es la causa. Luego el catolicismo no es importante para moralizar.

La prohibición que un cura impuso al texto de la *Historia Universal* de J. Sierra da motivo a *El Siglo XIX* (junio 14 de 1895) de registrar otro ataque del clero contra la educación oficial, primer objetivo en la lucha de la iglesia por destruir el gobierno liberal. Preciso es volver golpe por golpe y acabar con los ensotanados.

Al día siguiente (junio 15 de 1895), *El Siglo XIX* volvía al ataque, y argüía que, existiendo en México libertad de cultos, el gobierno no debe imponer el catolicismo en las escuelas. Podría hacerlo con tal de que se enseñase otra religión. La religión es del hogar. El templo es para orar, la escuela para aprender. *El Partido Liberal* (octubre 8 de 1895) afirma que el catolicismo nada ha perdido con la escuela laica, el clericalismo sí. Un colega hace la juiciosa observación de que la enseñanza religiosa no es mecánica hasta cierto punto como la de la aritmética. Aquélla va más allá de la inteligencia del niño. Debe penetrar en su mente para guiarle en momentos difíciles. Esto no compete al Estado ni al profesor ordinario. La religión no se enseña, se inspira. Sólo la familia puede trasmitirla. No puede hacerlo el profesor, pues el niño no tiene libertad de acción en la escuela (Aurelio Horta).

El Siglo XIX (diciembre 13 de 1895) menciona que el clericalismo es la única nube que ensombrece el horizonte y se empeña en acabar con la instrucción oficial, la cual tilda de laica y atea. Paradójicamente aceptan los clericales los programas de primaria, secundaria y preparatoria, como lo han hecho los jesuitas en el recién fundado (1895) colegio de Mascarones. Así consiguen dos fines: dejar sin alumnos a la escuela oficial y formar una juventud clerical. El amargo fruto es un numeroso grupo de alumnos sumidos en la ignorancia. Estos manejos deben frenarse con invalidar los estudios cursados en colegios clericales o sujetar a los estudiantes a un doble examen en escuelas oficiales o con disolver la Compañía de Jesús. *La Patria* (junio 13 de 1896), por otra parte, acusa a la prensa clerical de calumniar a los maestros oficiales a quienes llama inmorales. Debe ser llevada a juicio.

El Siglo XIX (julio 2 de 1896) sostiene que el clero no puede ser educador, pues sólo tiende a la supresión absoluta de los ciudadanos (entendidos como

individuos independientes y de iniciativa), y hace de ellos agentes sumisos y servidores incondicionales. Los mexicanos educados en escuelas clericales no se distinguieron por su defensa de las libertades cívicas. Al contrario, cooperan con el clero para organizar el partido conservador, el cual erigió un trono para Iturbide, atizó la guerra civil por muchos años, conspiró para establecer la dominación española y consiguió la intervención francesa. Luego el clero no puede educar buenos ciudadanos por ser enemigo irreconocible del progreso y libertad. *El Monitor Republicano* (febrero 26 de 1897) impugna a *El Nacional*, el cual afirma que el gobierno debe respetar en extremo las creencias religiosas. Ahora bien, *El Monitor Republicano* comenta que esto es imposible, pues las ciencias destruyen las creencias como la inmortalidad (no hay materia sin fuerza), las potencias del alma (se necesita fósforo para el pensamiento, etc.). Por otra parte, no deben respetarse las ideas sino las personas. En vez de respetarse, aquéllas deben discutirse y rechazarse, si son perniciosas, y aceptarse si son buenas. Serán respetables cuando salgan victoriosas del análisis.

La escuela laica no es atea sino civilizadora *(La Patria*, marzo 30 de 1898). Este punto es uno de los cuales se ha atacado más. Se ha dicho que el Estado pregona el ateísmo. Aunque se ha demostrado que no es así, persisten los católicos en afirmar que entre el ateísmo y la religión no hay medio. El laicismo ni ataca la religión ni la enseña. Simplemente prescinde de ella.

¿Querellas sin importancia? ¿Antipatías pasajeras de periodistas competidores? Por desgracia para el país no era así. Los artículos citados reflejan, de manera extraoficial, las antagónicas posiciones de numerosos grupos de mexicanos cuyo encono irá cundiendo con incidentes antiguos y nuevos, graves o leves, intencionales o accidentales, hasta desencadenar el huracán del conflicto religioso de 1926. Unas líneas de comentario se imponen. Desde luego, 1) los artículos no reflejan las posiciones oficiales del gobierno y la iglesia; 2) al lado de innegables verdades de los hechos indiscutibles está la interpretación sesgada, nacida del prejuicio –actitud particular que inclina o predispone al individuo a actuar, pensar, percibir y sentir de manera favorable o desfavorable sobre una persona, institución u objeto– (English and English, 1958, p. 404); y 3) se advierten indicios de crasa ignorancia de los hechos. Sorprende que la prensa católica insista tanto en la inmoralidad como consecuencia conductual necesaria del laicismo y el ateísmo como consecuencia lógica. En todo caso, podrían servir de ocasión. La complejidad de la motivación humana impide asegurar *a priori* la realización de tal consecuencia. Además, la prensa católica había dado al

laicismo un alcance impropio o por mala comprensión del término o por prejuicio. En la actualidad se comprueba que el laicismo escolar es indispensable ante el creciente pluralismo religioso.

La prensa liberal tampoco estaba libre de todo reproche. Repetía hasta la saciedad el sonsonete del antagonismo entre la ciencia y la fe, y profetizaba a tontas y locas la eventual e inmediata desaparición de ésta, su fantasma gratuito. Acusaba a la iglesia de entrometerse en toda la vida humana, olvidándose de la trascendencia de toda religión en la totalidad de la vida humana –característica que no se da en el nacionalismo y que muy bien podía suscitar celos. Tildaba a la religión de hacer dependiente al católico, acusación difícil de probar, pues implica la complejidad de la motivación humana –exigía una sólida comprobación estadística– e imputaba a la enseñanza religiosa contribuir no sólo a la abdicación del libre examen sino del mismo raciocinio *(La Patria*, abril 1o. de 1890), índice de sombrío perjurio que constituye una falsedad. Las creencias se basan en la razón y en la historicidad de la existencia de Cristo, de su divinidad y de la fundación de la iglesia. Una denuncia liberal contra la iglesia encerraba algún elemento de verdad salpicado de monstruosas exageraciones; se responsabilizaba a la iglesia de los abusos del gobierno colonial, de oposición a la independencia del país y de vergonzosas alianzas con los regímenes tiránicos de Iturbide, Bustamante, Santa Anna, y Maximiliano. Innegable es que algunos eclesiásticos hayan procedido así para confusión de la iglesia mexicana. La afirmación general sin salvedades es falsa, pues el mero hecho de mantener la iglesia relaciones con tales gobiernos no implica la aprobación total de la conducta y creencias de la otra parte. México tiene actualmente relaciones con regímenes totalitarios sin que aquéllas signifiquen la aprobación de éstos. La prensa liberal, por otra parte, había caricaturizado despiadadamente aspectos y personajes religiosos.

Las alusiones al *Syllabus* de Pío IX (1792-1878) –recopilación de proposiciones condenadas, publicada en 1864– carecían de seriedad y exactitud, pues aquel documento no es una declaración de fe, sino que contiene disposiciones disciplinarias y condena algunas proposiciones contrarias al catolicismo, como ‘‘la nación es el origen de todo derecho’’, contra el positivismo jurídico; ‘‘la educación debe ser ajena a la iglesia’’, negación del derecho de ésta a enseñar; ‘‘no conviene ahora que la religión católica sea la única del Estado’’, contra el pluralismo religioso[10] (Denzinger, 1965, Nos. 2939, 2947 y 2977).

[10] El Concilio Vaticano II aceptó en 1965 el pluralismo religioso. Véase la obra *Documentos del Vaticano II*, 1980, pp. 580-586).

Es menester recordar que, en descargo de las partes contendientes, el concepto de laicismo era nuevo, así como el de separación entre la iglesia y el Estado. Por otra parte, muchos católicos no comprendían la razón de un laicismo educativo tan extremoso, cuando éste no se practicaba en naciones cuyo número de católicos era mucho menor.

6.3 *Obligatoriedad y otros temas*

La preocupación por la obligatoriedad recurre viva en la prensa de la época. El adelanto material de los pueblos puede medirse por el grado de ilustración intelectual de sus ciudadanos. El desarrollo de la agricultura, industria, etc., depende del estado de las escuelas. Por eso se ha hecho obligatoria la instrucción (*El Globo,* septiembre 29 de 1896). El atraso de México en lo material hace más imperativa la educación (*El Globo,* octubre 11 de 1896).

La ley de instrucción primaria obligatoria es una ley dura. Se ha creído que la libertad de la enseñanza se refiere a un derecho natural de ‘‘ser bruto’’. La sociedad no puede permitir ese derecho al cual es aficionada la clase baja. Sin embargo, la tolerancia lo autoriza. En realidad, los que dejan dormir la ley sin aplicarla son culpables de contribuir a la ignorancia de nuestro pueblo (*La Patria,* marzo 9 de 1897). El mismo diario, en vista de que siguen cundiendo las faltas de asistencia de los niños a la escuela o por temor de que sean castigados o por trabajos de los menores, sugiere (junio 1o. de 1897) que se organice una policía escolar para impedir la vagancia de niños a la hora de clase. Tal policía no sería contraria a las libertades. Se trata de hacer que el pueblo cumpla con la obligación de instruirse. *La Patria* (diciembre 11 de 1897) informa que no se conoce el progreso de la instrucción obligatoria por falta de estadística. Se han repartido las boletas para firmar el padrón. Por desgracia, los padres no cooperan con el gobierno, y algunos aun dan a sus hijos pequeños aguardiente, y así los envician. Lo mismo ocurre en Inglaterra y en Alemania. De ahí que sea más imperiosa la necesidad de instruir a los niños.

La prensa de esta década trató otros tema educativos de los cuales entresacamos los siguientes:

La distinción entre instrucción y educación aparece en un artículo de *El Partido Liberal* (diciembre 3 de 1892; Cfr. capítulo XV, 4.1). La primera consiste en la difusión de conocimientos, la segunda comprende éstos y además la dirección moral. Las escuelas públicas insisten en la instrucción, las particulares en la educación, que a veces degenera en simple cortesía. Los niños aprenden los vicios, de ahí que la educación sea de singular

importancia, y viene a ser una ortopedia. La democracia necesita, más que las monarquías, cuidar de la educación, pues en aquélla los individuos participan en los asuntos públicos, y requieren forzosamente instrucción. Es un error del gobierno procurar que los niños aprendan solamente a leer. La instrucción es revolucionaria y llega a generar violencia; la educación es evolutiva y difunde la armonía.

El tema de si la mujer soltera o casada era más apta para la enseñanza se convirtió en controversia entre *El Partido Liberal* (septiembre 14 de 1894) y *El Siglo XIX* (octubre 30; diciembre 5 y 11 de 1894). El primer diario sostiene que la casada es más apta que la célibe y mucho más que la religiosa. La mujer casada que ama al hijo ha aprendido a amar al niño y, por tanto, es la más apta para dedicarse a la enseñanza. Por desgracia, existe un decreto que prohíbe a las casadas enseñar, pues la enseñanza exige moralidad, saber y consagración, y esta última falta a las casadas como lo demuestra la experiencia. La casada se embaraza, luego experimenta las molestias consiguientes, y debe atender al hijo durante la lactancia. Si desatiende a su hijo es mala madre, y si es mala madre no puede ser buena maestra. A la mujer de la clase media, sola por viudez u orfandad y venida a menos, se le abren varias posibilidades: empleada, cajera, tenedora de libros, etc., si bien, ninguna tan propia como la docencia. Aquellas ocupaciones presentan el inconveniente de que en las oficinas se mezclan hombres y mujeres, y nuestra juventud es demasiado "fosfórica para tales frotamientos". Por tanto, persiste como más recomendable la docencia.

El mismo diario (*El Siglo XIX*, diciembre 13 de 1894) señala las deficiencias del profesorado que acumula empleos para poder sostenerse. Al prohibírsele dar clases particulares al mismo tiempo que las imparten en las escuelas oficiales, se dedicará a las primeras. Es una gran ventaja que los profesores se especialicen, pues así se vuelven más competentes en su propia materia, pero que no sea a costa de las escuelas oficiales. El diario olvidaba lamentablemente las injustas condiciones de trabajo de los profesores, cuyos sueldos, según testimonio de los contemporáneos, eran los más mal pagados en el mercado de trabajo.

La disposición de centralizar las inscripciones en el Pabellón Morisco (*El Siglo XIX*, septiembre 12 de 1895) suscitó firme oposición en el público cuya falta de respuesta se interpetró como indolencia. Un artículo posterior (*El Siglo XIX*, enero 20 de 1896) indicó los graves inconvenientes de la disposición de centralizar las inscripciones: aglomeraciones, personas que pasan horas al rayo del sol, atropellos e incluso choques con la policía. Ruiz, el director, ha desoído todas las representaciones que se le han hecho llegar.

Y se pregunta *El Siglo XIX* si es más fácil inscribir a 2 000 o 3 000 niños en el Pabellón Morisco que en sus respectivas escuelas.

El resto de la década transcurrió tranquilo. Se alabó al gobierno por preocuparse de la educación, si bien se deploraban las deficiencias existentes todavía en el profesorado, pues parecía desconocer los métodos modernos como el objetivo. Por desgracia, a algunos maestros se les ha nombrado directores de colegios con consecuencias adversas. El gobierno ha creado una normal, a la cual le faltan alumnos, y los pocos que hay deberían, por su escasa preparación, volver a cursar la primaria. Urge una dirección firme y menos cambios. Lo importante es quitar al ayuntamiento la instrucción primaria o al menos restringirla dándole reglamentos estables (*El Siglo XIX*, enero 8 de 1896). Se recordará que a mediados de ese año la federación se haría cargo de las escuelas municipales.

El país carece de prensa educativa normalista, *El Siglo XIX* (enero 31 de 1896), a diferencia de las pequeñas repúblicas de Centroamérica como Guatemala, donde se edita *El Educacionista* y de San Salvador con *La Nueva Enseñanza*, *La Escuela Normal* y *La Escuela de El Salvador*. Allá se construyen escuelas; aquí sólo se adaptan vecindades. Incluso los estados de nuestro país ofrecen mejores servicios educativos que la capital. *El Globo* (agosto 12 de 1896), cuyos reporteros visitaron varias escuelas de la capital, confirma estas quejas: los edificios escolares no pueden servir para su objeto; los de buen tamaño amenazan ruina; carecen de agua pura para los niños, quienes o la llevan de sus casas o beben la de mala calidad. Los baños están en condiciones insalubres; los pisos se hallan deteriorados y algunos son de tierra suelta; los directores escogen la sección mejor de los edificios para su habitación, y si no la necesitan o son más listos de lo debido, alquilan la que se les adjudica; los castigos a los niños suelen ser antihigiénicos y perjudiciales; los útiles y libros son escasos, y los premios se reparten con tal irregularidad que algún establecimiento debe los de abril a la fecha. Los niños, molestos por tamaño descuido, han escrito letreros poco halagadores para el buen nombre de la escuela. Algunos directores no asisten al plantel y se contentan con informarse por sus subalternos sobre el funcionamiento del mismo. Las escuelas de niñas, con disgusto general, han suprimido la enseñanza de costura y cultivo de flores. La enseñanza de los idiomas es tan deficiente que algunos profesores ignoran lo que deben enseñar; se abusa de los empleados subalternos quienes algunos días asisten a la escuela desde las siete de la mañana hasta las seis de la tarde sin salir ni a comer. Algunos niños castigados no comen al mediodía y permanecen sólo con el frugal desayuno hasta las cinco o seis de la tarde. Se acorta exageradamente la

duración del trabajo escolar reduciéndolo a cinco días a la semana, de lunes a viernes, y descontando además los días de fiesta religiosa, los onomásticos de los directores, profesores y aún de personas de su familia y amistades íntimas. Se les descuentan a los sueldos de los subalternos ciertas cantidades para cuelgas, y se obliga a los alumnos a reunir dinero con ese mismo o con otro objeto. Las lecciones de cosas, los ejercicios militares y gimnásticos llegan hasta lo ridículo. Como puede apreciarse, el cuadro de tales escuelas no es nada halagador. Por alusiones citadas anteriormente, se refiere quizá a las antiguas escuelas municipales.

En esta época menudearon los ataques a Baranda –llevaba ya 12 años en el puesto– y se le acusaba de poca iniciativa y escasa acción en el desempeño de sus altas funciones. *El Partido Liberal* (mayo 24 de 1894) y *El Siglo XIX* (febrero 18 de 1896) afirman que no puede disculparse a quienes así juzgan al ministro. Desconocen lo mucho que Baranda ha hecho por la instrucción pública; la ha impulsado, desarrollado, le ha dado un método, convocó los Congresos de Instrucción para obtener así la opinión y consejo de los peritos, medios que nadie había empleado antes. A él se debe la ley de enseñanza primaria obligatoria, gratuita y laica y la vuelta al método científico en la EP. Si se repasa la historia de la educación en México, se comprobará lo mucho que debe la educación a Baranda. Ha dotado de gabinetes y laboratorios a la EP y las escuelas profesionales y se ha esforzado por la formación del profesorado. Si hay deficiencias, no se le achaquen a él, pues él no nombra directamente a los profesores, se los escoge por oposición y, además, en los asuntos educativos interviene la Junta Directiva de Instrucción Pública. Por otra parte, las escuelas del ayuntamiento no dependen de él. El ha echado las bases de la educación en México (*El Siglo XIX*, febrero 24 de 1896). Restauró, además, el Conservatorio de Música, inauguró la Biblioteca Nacional (abril 2 de 1884), aumentó los sueldos a los profesores, envió a becarios a prepararse al extranjero, ayudó con desayunos a los niños indigentes, inició los Kindergärten, las normales y la escuela de agricultura (*La Patria*, diciembre 4 de 1896 y diciembre 10 de 1894). Se espera que Díaz lo conserve en su puesto.

La Patria (octubre 2 de 1896) informa que se trabaja en la construcción de los cimientos de la Nueva Dirección de Instrucción Pública Primaria. Se han acumulado los materiales que en sentido figurado son los profesores, los inspectores pedagogos, los doctores (médicos). Se promete que la obra será grandiosa, dada la buena reglamentación del personal que en ella toma parte y la distribución concienzuda del trabajo bajo la dirección de Ruiz. El mismo diario (noviembre 17 de 1896) anuncia alborozadamente que la

nueva dirección pondrá en práctica por vez primera la organización de los exámenes finales de las escuelas oficiales. Ya se ha hecho la distribución de los jurados y se anuncia que pronto se sabrá el resultado de los exámenes.

El año siguiente (*El Diario del Hogar,* julio 24 de 1897) el profesor Ricardo Gómez propone, para lograr la educación de los indígenas y la aclimatación en el hogar de una religión noble y levantada, colonias militares que se conviertan en elemento civilizador de los pueblos remotos. El diario irónicamente anota que Gómez se ha olvidado de lo que es el pueblo indígena de México desde la conquista. Por desgracia, el pueblo indígena entró en relación con los conquistadores en los campos de batalla, y más adelante se convirtió en carne de cañón en las guerras civiles. Es imposible, por tanto, esperar del ejército que pueda ejercer alguna labor civilizadora entre los indígenas.

La Patria (febrero 17 de 1898) informa sobre la instrucción pública de los estados, la cual contrasta con otro citado más arriba. Alude a los congresos pedagógicos [sic][11] reunidos en la capital con todo su séquito de ideas admirables para la reforma de la instrucción pública. Sin embargo, los resultados obtenidos en los estados son lamentables. Muy pocos son los que han sido consecuentes con las ideas emitidas en los congresos pedagógicos [sic] y sólo pueden señalarse las excepciones de Jalisco, Estado de México, Nuevo León, Veracruz, y otros más. El resto de los estados permanece sujeto a la rutina. En ellos no han hecho mella las conquistas del progreso y se sigue impartiendo una enseñanza atrasada, transacción entre la escuela parroquial pasada y la escuela moderna. No sólo faltan en la instrucción métodos científicos, sino también un profesorado apto para impartir la enseñanza. Además, se carece de obras de texto adecuadas. Se concluye con la necesidad de unificar la instrucción elemental de toda la república por medio de un solo sistema donde exista unidad hasta en las obras de texto.

El año de 1899, fin de la década, concluye con un artículo de *La Patria* (enero 20 de 1899), que reproduce la censura de *El Tiempo* contra la Nueva Dirección de Instrucción Pública Primaria. Se consignan las quejas de ciertos padres de familia sobre maltratos a sus hijos en los establecimientos oficiales. El diario, por indicación del Director de Instrucción Pública Primaria, reproduce parte de su respuesta a los quejosos: "Tampoco se puede ocultar a usted que en un número tan grande de personas, pues pasan de 1 500 los empleados, hay muchos que no cumplen con su deber, y estas faltas son algunas veces golpes a los niños o embriaguez". El diario no

[11] Se refiere a los Congresos de Instrucción (1889-1890, 1890-1891).

pierde la ocasión de lanzar una pulla a los colegios católicos, como si ellos fuesen mejores que los oficiales. ‘‘¡Bonitos colegios católicos donde todavía se usa la palmeta, los coscorrones, las disciplinas y el castigo inhumano de dejar sin comer a los pequeñuelos!’’ A lo largo del año de 1899 aparecen otras noticias del ramo de instrucción, que carecen de importancia.

CAPÍTULO XVI

LA ESCUELA NACIONAL MEXICANA

1. EL CONTAGIO DEL ENTUSIASMO EDUCATIVO

El capítulo anterior se dedicó a exponer los intentos derivados de las resoluciones de los Congresos: las leyes y reglamentos cuyo propósito era asegurar el mejor funcionamiento del sistema federal de instrucción pública. En este capítulo, segunda parte del anterior, se describirán los frutos de las citadas resoluciones. Podría denominarse esta etapa (1896-1901) la formación de la Escuela Nacional Mexicana: uniformidad y modernización.[1]

Se logra por fin integrar la educacion del país. Sin embargo, debe aclararse que ésta continúa produciendo sus efectos casi exclusivammte en la clase media del mismo (Chávez, 1902, p. 601).

Chávez (1902) comenta, en relación con este último punto, que la capital de la república es el faro de irradiación del avance educativo por estar más en contacto con el movimiento científico y pedagógico del mundo y contar con mayor acopio de recursos humanos y materiales, aunque, en honor de la verdad, algunos estados habían precedido a la capital en ciertas mejoras. La irradiación del movimiento educativo abarca, según el mismo autor, las siguientes manifestaciones: *primera*, propagación de las escuelas no sólo en el Distrito Federal y aledaños sino en los estados como Jalisco, Estado de

[1] Nótese cómo los primeros pasos vacilantes hacia la modernización y uniformidad de la enseñanza (Cfr. capítulo XI, 3) dados durante la gestión del secretario Pérez de Tagle se convirtieron en marcha firme, gracias a la actividad congruente con la realidad nacional (Cfr. capítulo XII) del ministro Baranda. Esta marcha se facilitó, a su vez, por la labor de los ''obreros de la educación'', tema de los capítulos precedentes, y promovida tanto por la creación de la Normal de Jalapa y la capitalina (Cfr. capítulo XIII), como por el ánimo reformador que surgió a partir de la celebración de los dos Congresos de Instrucción. Esta serie de notables esfuerzos logró, si bien, no un ''sistema nacional de educación popular'' (Cfr. capítulo XIII, 3.2) –tarea que rebasó las posibilidades de aquellas personas– al menos un ''sistema de enseñanza escolar en México'', según las palabras de Castellanos (1907, p. 112), uno de los integrantes de la generación de notables pedagogos nacionales de la etapa de consolidación (1867-1911).

México, Nuevo León y Veracruz. Es más, incluso en los planteles particulares ha habido un resurgimiento del interés educativo. Han introducido, en su mayoría, las normas de la ley, han aceptado la inspección tanto en la enseñanza elemental como en la superior y han mejorado considerablemente sus estudios. Por desgracia, tres características ensombrecen la obra por demás meritoria de tales establecimientos: la pérdida de la gratuidad propia de la educación oficial, cuyo resultado consiste en la formación de una selección social; la supresión del laicismo en la enseñanza y la existencia del internado, abolido en los establecimientos públicos por ser pernicioso a la educación del carácter, aunque a veces facilite la educación intelectual; *segunda*, las reuniones científicas, como los Congresos de Instrucción, y otros promovidos en México con conferencias públicas sobre variados temas así como las asambleas internacionales convocadas en el extranjero, a las cuales ha asistido México y ha propuesto innovaciones importantes como comprender la totalidad de los conocimientos humanos en la bibliografía, al modo del Instituto Internacional de Bruselas, donde se aceptó la completísima clasificación decimal de Melvil Dewey (1851-1931).

Como *tercera* manifestación de la irradiación del movimiento educativo, Chávez menciona las publicaciones escolares de penetrante influjo para extender el entusiasmo por la educación (Cfr. Apéndice 8): *El Instructor de Aguascalientes; México Intelectual* (Jalapa); *La Educación Contemporánea* y, sobre todo, la *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, órgano de la Secretaría del ramo, publicación distribuida gratuitamente a todos los profesores del país. Dicha revista reproduce las leyes, incorpora datos estadísticos y comenta los estudios pedagógicos y los problemas de la educación nacional. La prensa diaria divulga también los conocimientos científicos y las progresivas conquistas de la pedagogía, aun cuando no con la profundidad de las publicaciones científicas; *cuarta*, por último, las exposiciones efectuadas en distintos puntos del país contribuyen a la difusión de la educación en diversos órdenes: botánica, ganadería, bellas artes, etc., y por la concurrencia de numerosas personas favorecen el intercambio, tan benéfico en un país de fronteras dilatadas como México (Chávez, 1902, pp. 592-596).

2. Las realizaciones en la enseñanza primaria

La *Memoria* (1902) (Cfr. Apéndice 9) del titular Baranda (1896-1900) reseña el estado de la instrucción primaria durante esos años, precisamente desde la creación de la Dirección General, providencia de la cual el secre-

tario esperaba mejores frutos, aunque fueron suficientemente buenos, como puede advertirse por la enumeración de los logros consignados en las páginas siguientes (Cfr. *Informes de la Dirección General de Instrucción Primaria:* 1897, 1898 y 1899).

Si se atiende exclusivamente a las cifras, éstas resultan desalentadoras. Respecto del número de escuelas, se nota que apenas se añadieron cinco en el periodo. El promedio de asistencia se mantuvo alarmantemente bajo, fluctúa entre el 50% y 52%, y el número de los que concluyeron la primaria es también, en forma sensible, el mismo comparado con el total de estudiantes: de 0.02% a 0.03%. Se ignora cuántos se quedaron a la vera del camino. La *Memoria* menciona 112 establecimientos particulares que pidieron inspección oficial, y el informe oficial de los inspectores fue en general favorable. La Dirección General de Instrucción Primaria estableció relaciones amistosas con 24 centros pedagógicos de América, Asia y Europa (Fernández, 1902, p. xlvii).

El secretario no se ilusiona en creer que se ha dicho la última palabra en punto tan importante para el porvenir de la patria, ni tampoco cree que en la práctica se haya llegado a donde los deseos lo impulsan; *pero sí es verdad, comprobada con los documentos anexos a la Memoria, que la instrucción oficial ha mejorado notablemente* [subrayado nuestro] y que, al final de esa década (1890-1900), los avances han sido evidentes, constantes y sin fluctuaciones, correspondientes a la situación general del país. Baranda repite que queda mucho por hacer, en vista del progreso de las ideas y métodos de enseñanza. Alude a los distinguidos pedagogos de todas las naciones civilizadas que se desvelan por buscar mejores soluciones a los nuevos problemas para hacer más eficaz y productiva la vida del individuo en beneficio propio y de la patria (Fernández, 1902, p. l-li).

A continuación se refiere el contenido de los documentos más importantes que acompañan a dicha *Memoria*. El *Informe de la Dirección General de Instrucción Primaria* (1897) menciona que la ley de 1896 permitió al trabajo de organización alcanzar su completo desarrollo. Se estableció una perfecta distinción entre la enseñanza elemental y la superior, se publicaron los programas y se introdujeron en el currículo algunas materias cuya trascendencia facilita a las escuelas entrar de lleno por la senda del progreso. Se ha procurado, en la elección de libros de texto, utilizar obras que respondan a la finalidad de éstos: ser auxiliar provechoso de las labores del maestro y las del alumno que éste debe hacer por sí mismo, ya para desarrollar sus facultades ya para adquirir conocimientos (Fernández, 1902, pp. 175-179).

He aquí un cuadro comparativo de la primaria de 1897 a 1900 en el Distrito Federal y Territorios:

Porcentaje		Escuelas				Inscripción		*Asistencia Media*		*Concluyeron*		
de asistencia		*Niños*	*Niñas*	*Mixtas*	*Total*	*Niños*	*Niñas*	*Total*	*Niños*	*Niñas*	*Total*	
50	1897	139	142	44	325	27 608	23 998	51 606	13 422	12 330	25 752	1 295
52	1898	139	142	44	325	25 453	22 310	47 763	12 986	11 795	24 782	1 639
49	1899	138	143	48	329	27 289	23 005	50 294	12 918	11 620	24 538	1 957
52	1900	140	142	48	330	26 106	22 750	48 856	13 222	12 186	25 408	1 715

Conviene hacer aquí una pausa para recordar que entre esos libros de texto ocupaba lugar destacado el *Método Rébsamen* (1889) para la enseñanza de la lectura por medio de la escritura, basado en el fonetismo y la marcha analítico-sintética. Rébsamen venía trabajando desde 1886 en dicha obra, comprobada con la amplia experiencia de los niños de la escuela anexa a la EN (Cfr. capítulo XII, 8), que aprendieron a leer con ese procedimiento. El libro suscitó elogiosos comentarios de la prensa educativa de Jalapa, Orizaba, Veracruz, México y otras localidades, y aun de países como Argentina, Cuba y Santo Domingo. Por medio de este método aprendieron a leer y escribir millones de mexicanos, y aun hoy, después de casi un siglo, sigue siendo el preferido por muchos maestros del país, aun cuando entre tanto han aparecido obras basadas en nuevas teorías pedagógicas. Quizá el mejor elogio que puede hacerse del *Método Rébsamen* consiste en ser la obra con mayor número de ediciones en la república. La última, facsímil de la primera, conmemora el centenario del natalicio del célebre autor (Zilli, 1961, pp. 64-65).

El *Informe* que cubre las labores de la Dirección General de Instrucción Primaria, correspondientes al año de 1898, menciona las providencias adaptadas para el cumplimiento del precepto de la instrucción obligatoria: aumentar el número de empadronadores, distribuidos en secciones, a cuyo frente está un jefe y solicitar el auxilio de la policía para conseguir la cooperación de los remisos. Se averiguó, al formar las hojas de servicio de los profesores que de 586 sólo 347 tenían título y 239 no estaban titulados. Se menciona también que, vencidas las dificultades inherentes a todo cambio, la Dirección se ha dedicado a la parte más importante, es decir, al estudio de los mejores sistemas, métodos y procedimientos de enseñanza, el contenido de los programas y la forma de desarrollarlos. En este sentido se han encaminado los esfuerzos de los inspectores a los cuales se encomendaron funciones tan importantes. Los informes son generalmente favorables, y demuestran la buena voluntad con que se siguen los programas de la enseñanza obligatoria y los esfuerzos desplegados para alcanzar mayores adelantos *(Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1900, *4* (No. 1), pp. 9-14).

El *Informe* del siguiente año, 1899, menciona que la enseñanza de ramos relacionados con la EP ha sido objeto de especiales cuidados y recomendaciones, dignos de la más completa atención desde la primaria. Se alude al cuidado en la selección de textos y se da preferencia a las obras que justificadamente lo merecen. Finalmente, se indica que continúan funcionando las academias de profesores (introducidas por Pérez de Tagle y

de tanta importancia para la plena capacitación del magisterio). La unión del profesorado y su consagración al estudio de las cuestiones básicas de la enseñanza son un elemento de esperanza *(Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1900, *4* (No. 1), pp. 14-19).

Hasta aquí la relación de los logros de la primaria, ‘‘la enseñanza democrática’’ (Cfr. capítulo XII, 9), al decir de Baranda, que se hacía en la citada *Memoria*. Procederemos ahora a evaluar brevemente las realizaciones de la misma con base en algunos datos estadísticos importantes. En el marco de la paz porfiriana, la enseñanza primaria alcanzó un crecimiento considerable durante los postreros años de la gestión de Baranda. Se calcula que en una población de 12 millones de habitantes unos 2 500 000 niños estaban en edad escolar. Por desgracia, sólo 800 000 disfrutaban de instrucción primaria impartida en 11 800 escuelas, o sea, únicamente un 33% de los niños asistía a la escuela. Si se recuerda que un siglo antes había solamente 10 planteles destinados a la instrucción primaria, 1 310 en 1843, 4 500 en 1870 y 8 013 en 1874, con 349 000 alumnos, el 20% de la población escolar, se advertirá el inmenso avance representado por esas frías cifras (Larroyo, 1977, pp. 351-352) (Cfr. Apéndice 1).

Martínez Jiménez (1973, pp. 540-551) efectúa un interesante análisis de la escolaridad de primaria elemental en el porfiriato (el grado en que se satisface el servicio educativo respecto de la población). Refiere que, al inicio del mandato de Díaz, la escolaridad había logrado 41 matriculados por cada mil habitantes, número notable, sobre todo si se recuerda que es el resultado del primer impulso educativo nacional. La fase inicial (1878-1900) de este periodo histórico muestra una tasa de 3.2% anual de crecimiento, y hace subir el número de matriculados a 51 por cada mil habitantes. Desgraciadamente, al avanzar el porfiriato, se perdió el empuje educativo de la República Restaurada. En 1878 la matrícula oficial representaba el 86% del total. En cambio, el 82% en el año 1900, a diferencia del sector privado que logró un rápido avance. La oferta de escolaridad, representada por el número de escuelas, siguió las mismas tendencias. Entre 1875-1878 creció un 1.6% anual; luego, de 1878 a 1900, descendió a 1.5% anual. La oferta educativa, expresada por el número de profesores, aumentó en 3.9% entre 1878-1900. Al permanecer invariable la tasa de aumento del profesorado mientras la matrícula crecía, el número de estudiantes por profesor, inicialmente de 46 en 1878, se conservó casi constante con 47 en 1900.

El autor discierne en estos datos el carácter exclusivista de la educación durante el porfiriato y el debilitamiento de la dinámica escolar, resultado de haberse estancado la economía con el consiguiente impacto en la demanda

social de educación, cuyo índice era la matrícula de ciertos estratos medios como los empleados estatales. La educación y la escolaridad pasaron desde la reforma a formar parte del desarrollo social proyectado y dirigido por los grupos liberales dominantes. La escolaridad se vinculó en especial al régimen político y al crecimiento económico. Por tanto, las tendencias político-económicas afectarían la escolaridad. Y así fue. Esta dependió fundamentalmente tanto de las decisiones de política educativa estatal como de las condiciones sociales de los grupos que recibieron educación y de los que tenían la posibilidad de recibirla.

De acuerdo con la exposición de Martínez Jiménez, la educación cobró en el periodo anterior a Díaz inusitado incremento, gracias al desarrollo del sector oficial municipal. Al aceptar dicho sector la obligatoriedad de la enseñanza, favoreció en especial la demanda de escolaridad de empleados del gobierno y sectores medios. La oferta federal, municipal y estatal impulsó la escolaridad, y ésta aumentó por ser los municipios y los estados capaces de impartir educación. Durante el porfiriato, la educación local se dejó bajo la tutela de los ayuntamientos y los gobiernos estatales hasta los noventa, cuando, con la bandera de promover la nacionalidad, se uniformó y centralizó la instrucción. En esta ocasión se tomaron dos decisiones: relevar a los municipios del control de las escuelas municipales, federalizadas desde ese momento, y suprimir las alcabalas, fuente abundante de ingresos para estados y municipios. Es cierto que en algo se compensó esta pérdida de ingresos con la aparición de las actividades industriales y comerciales, si bien tal recuperación ocurrió en las ciudades importantes, como las capitales de los estados. Amplios sectores sociales, cuya base de sustentación era la antigua estructura, organizada en torno al municipio, perdieron la ocasión de escolaridad para sus hijos; y así, la nueva organización económica del país afectó la demanda de educación, a pesar de la presión gubernamental en pro de la educación obligatoria. Martínez Jiménez apoya su aserto con un análisis estadístico que puede consultarse en su obra (1973, pp. 540-553).

Los adelantos del país en materia educativa, concretamente los relativos a la enseñanza elemental, fueron tema en 1901 de un elogioso artículo de la *Revue Pédagogique,* fragmentos del cual reprodujo *México Intelectual* (1901, 25 (enero-junio) pp. 13-18). El autor, Jacques Percher, describe la organización de la instrucción pública, sus vicisitudes incluido el Imperio, las características de obligatoriedad, gratuidad y laicismo, la obra de los Congresos de Instrucción, y advierte notables analogías con el sistema francés. Encuentra entre los libros de texto algunos autores franceses como

la geografía de Schrader y Lemonnier y la historia de la civilización de Seignobos. La redacción de *México Intelectual* comenta:

> Nos causa mucha satisfacción ver que en un órgano pedagógico tan caracterizado como es *Revue Pédagogique* se hace plena justicia a los heroicos esfuerzos que han desplegado, en estos últimos diez años, tanto el Gobierno Federal como los gobiernos de algunos estados de nuestra República, en favor de la educación popular que se reconocen los positivos adelantos que ha alcanzado México en esta materia (1901, *25*, p. 13).

3. La enseñanza preparatoria en constante ascenso

En época de consolidación y ampliación de los servicios educativos del Estado, no podía estar ausente la enseñanza preparatoria, exigua en número comparada con la primaria, mas de importancia excepcional en el progreso del país.

Como muestra de la vitalidad de la EP puede citarse el Reglamento de la misma (abril 30 de 1898) que en 88 artículos atiende a todos los aspectos del funcionamiento de la escuela. El Reglamento se abre con el capítulo I, dedicado a la Dirección. El director será nombrado por el presidente de Ia república, y se le asignan sus obligaciones y sus atribuciones. Es interesante el que se le recomiende visitar todas las dependencias de la escuela, cuando lo estime conveniente. Luego se reseñan las obligaciones y atribuciones del secretario; suple al director en sus ausencias y se le autoriza a visitar las clases. Un capítulo especial (III) se dedica al prefecto superior, encargado de la vigilancia del buen orden. Se ocupa en anotar las ausencias o impuntualidad de profesores y empleados, reportarlas al director y cuidar de que los prefectos y jefes de alumnos traten con la más correcta urbanidad a todos. El capítulo IV se dedica a los prefectos y jefes de los alumnos. A éstos se les recomienda dar ejemplo de cortesía, dedicación, cariño, bondad y compañerismo.

En el capltulo V, de los profesores preparadores y ayudantes, se prescribe que por cada uno de ellos haya un adjunto, y se les encomienda a todos presentar a la dirección, al finalizar los periodos de exámenes, un informe circunstanciado de las clases, que especifique el método seguido y proponga las mejoras conducentes. En el siguiente capítulo se trata de las inscripciones de los alumnos a los cuales se les inculca cultivar la cortesía.

El tema de los exámenes es tratado en el capítulo VIII, donde se mencionan ya los exámenes escritos y los premios. Se habla, Art. 58o., de la redacción de tesis –podrán invertir tres horas en la misma– y éstas serán revisadas por

el jurado correspondiente mientras los del curso siguiente redactan las suyas. Las calificaciones serán: Mal, Medianamente, Bien, Muy Bien y Perfectamente Bien. Asimismo, el Reglamento establece normas para el taller de fotografía, cuyo objeto es proveer de diapositivas para proyectarlas en clase; para la biblioteca –se echa de menos un artículo que subraye la importancia de aquélla y que señale la obligación del director de enriquecer el acervo de la biblioteca– se habla de catálogo pero no de clasificación de los libros. El capítulo XI se refiere a la servidumbre –hasta el nombre es peculiar– y el XII de la tesorería (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1898, *3* (No. 8), pp. 130-143).

En julio y agosto del mismo año se publicaron los programas de la EP (junio 10 de 1898), destinados a los cursos semestrales que habrían de iniciarse en julio y al siguiente mes de enero. Estos aparecen ampliamente desarrollados para todas las materias: aritmética, álgebra, geometría plana, geometría analítica, cálculo, mecánica, cosmografía, física, química, botánica con morfología, taxonomía, histología, fisiología y zoología (todas las ciencias tienen academias prácticas, incluso matemáticas) (*Revista de la Instrucción Pública*, 1898, *3* (No. 8), pp. 225-237), lógica deductiva e inductiva, psicología experimental, cuyo programa sumamente extenso para preparatoria incluye consideraciones sobre los métodos, los fenómenos mentales, una buena sección de psicofisiología, influjo indudable de Wundt, los reflejos e instintos. La conciencia, sensaciones, atención, sentimientos, emociones, inteligencia, memoria y sus definiciones; la voluntad, sus enfermedades, y psicología del carácter. Cierra la lista la moral con sus fundamentos, su método: moral relativa y absoluta, el estado de confusión del pensamiento moral y sus causas como el temor, la agresión, esclavitud, justicia, trabajo, castidad. La moral individual; la justicia y sus clases; la beneficencia negativa, la positiva y resumen de los principios referentes a la psicología. El programa se inspira de cerca en Compayré (1915). Los programas de geografía e historia son también amplios, así como el de lengua nacional, raíces griegas y latinas y el segundo y tercero cursos de literatura con la preceptiva de las figuras del lenguaje, los distintos géneros de estilo en poesía y prosa y ensayo de crítica literaria, francés e inglés y los temas de las conferencias de moral e instrucción cívica con figuras tan desiguales entre sí como los libertadores de pueblos: Hidalgo, Morelos, Guerrero y Guillermo Tell; los defensores de pueblos: Santa Juana de Arco y los héroes griegos en las guerras médicas; los libertadores de la humanidad: San Vicente de Paul y Garibaldi; los que han contribuido a difundir la instrucción: Carlo Magno (742-814) y los misioneros; los que han influido

en desarrollar el amor a la humanidad: Jesucristo y Sócrates[2] (470-399 a. C.) (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1898, *3* (No. 9), pp. 258-268). Se recomiendan conferencias sobre astronomía, química, fisiología y sociología e incluso ejercicios físicos (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, 1898, *3* (No. 10), pp. 289-296).

Al siguiente año aparecen en la misma *Revista* (1899, *3* (No. 24), p. 564) los textos para los dos cursos semestrales (a iniciarse en julio de 1899 y enero 1901): los más importantes son el de la lógica, *Resumen sintético* de la de John Stuart Mill, por Ezequiel A. Chávez y el de la moral, *Resumen sintético de los principios de moral* de Spencer, por Ezequiel A. Chávez; el de historia con el *Manual de historia general* de Justo Sierra, el de lengua nacional con la excelente *Gramática* de Rafael Angel de la Peña. En 1900 (*Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, *4* (No. 8), pp. 216-219) aparecen otros textos: la *Psicología* de Van Viervliet, autor completamente desconocido en la historia de la psicología. Para historia patria se recomienda el *Compendio de la historia de México* de Manuel Pérez Verdía.

El mismo año de 1900, dicha *Revista* (1900, *4* (No. 6) pp. 177-180) reproduce un interesante discurso de Alberto Escobar, sobre el plan de la EP. Se trataba de inculcar a los jóvenes en busca de una profesión los conocimientos indispensables a todo hombre ilustrado, como preparación a su especialidad y a la vez educar la mente de manera metódica y científica mediante el raciocinio. Contrasta el orador el primitivo plan de estudios de Barreda de decreciente generalidad; matemáticas, física, química, biología y las materias complementarias: geografía, historia, lengua patria. Este conjunto de materias del plan de 1868 ha sufrido reformas cuya mira era completar, por el estudio de la psicología, moral y sociología, el conocimiento del hombre intelectual y físico, individual y colectivo y del mundo que lo rodea. La enseñanza sistematizada, además de proporcionar una base sólida para las carreras profesionales, suministra un fondo común de conocimientos indispensables más tarde al abogado, ingeniero, o médico para entenderse en todo asunto relacionado con la ciencia; para no caer en errores de los que son presa los individuos no acostumbrados al lenguaje científico y para no dejarse sorprender por el charlatanismo nacido de la ignorancia. Por más grandes que sean estos beneficios resultan insignificantes comparados con el hábito adquirido por la mente en el uso del método de las investigaciones científicas y la estimación de las pruebas. La disciplina mental, propia de este género de estudios, se hace extensiva a todos los asuntos de la vida, y capacita para discernir el error de la verdad.

[2] Se citan sólo algunas de las figuras que el *Reglamento* enumera.

Y el orador subraya las grandes ventajas de la preparatoria: la instrucción y educación del raciocinio.

4. EJEMPLOS DESTACADOS DE UNA PEDAGOGÍA NACIONAL EN DESARROLLO

Como fruto maduro de la ‘‘reforma educativa’’ emprendida a partir de 1867 (inicio de la época de consolidación) y ejemplo del progreso de la enseñanza normal, se encuentra la obra (1897) de Abraham Castellanos, notable pedagogo mexicano, así como la de tres sobresalientes educadores: Carlos A. Carrillo, Ramón A. Manterola y Gregorio Torres Quintero.

La *Organización Escolar* de Castellanos pretende servir de guía didáctica completa para el maestro, acorde a las necesidades de la realidad educativa del país. Esta obra muestra la importancia y vitalidad que el ramo educativo fue adquiriendo a lo largo del siglo XIX; pues no sólo existían ya Memorias, Informes, tratados de Pedagogía, etc., sino que el objetivo primario propuesto desde el inicio de la gestión del secretario Baranda –la formación del profesorado (Cfr. capítulo XIII)– había polarizado la atención del sector educativo. Un mexicano con sólida preparación pedagógica y espíritu analítico venía ahora a publicar una guía para la formación de educadores aptos de la niñez, adaptada al ambiente y necesidades nacionales (Cfr. capítulo XIII, 5). De esta guisa, Castellanos legaba a sus sucesores una obra en la que metodológicamente podrían aprender los ‘‘pasos y secretos’’ del ‘‘arte de enseñar’’.

Respecto de los otros tres educadores, puede afirmarse que la simple mención de sus nombres evoca sus grandes tareas de auténticos ‘‘obreros de la educación’’ en las cuales abrevaron su inspiración los educadores de tiempos posteriores.

Carlos A. Carrillo encabeza la lista, no tanto por razón de orden cronológico –su obra se inicia varios años antes (1883-1885) de llevarse al cabo los Congresos de Instrucción– cuanto por haber fundado *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental*. Esta última fue órgano propagador de las doctrinas educativas más importantes de la época, al mismo tiempo que desterraba los conceptos de la ‘‘enseñanza antigua’’ y preparaba adecuadamente el terreno para el florecimiento de la ‘‘escuela moderna’’. La inclusión de la semblanza de Carrillo y de algunos aspectos más rele-

vantes de su labor y doctrina educativas en este capítulo responde apropiadamente al título de éste.[3]

El esfuerzo educativo de un ''gran maestro'' como lo fue Carrillo, consecuencia de su auténtica vocación, encaminado a la meta hacia la uniformidad y modernización de la enseñanza, propuesta por el secretario Baranda (de la cual se ha hecho alusión a partir del capítulo XII), es muestra palmaria del nacimiento y desarrollo de la ''Escuela Nacional Mexicana'' cuyos copiosos frutos habrían de aparecer en tiempos del secretario Sierra (Cfr. capítulo XVII y XVIII).

4.1 *Organización escolar (ensayo crítico), obra de A. Castellanos (1897)*

La obra revela el espíritu crítico del autor (Cfr. capítulo XVIII, 7), atento al desarrollo de la educación en México y sutil conocedor de las numerosas deficiencias de un sistema. Aún después de la ''ley Barreda'' (1867), año en el que se define claramente la tendencia educativa oficial de la época y que marca el inicio de la etapa de consolidación correspondiente al periodo investigado, difícilmente puede hablarse de un sistema nacional de educación. Este objetivo, como habrá podido observarse, data a partir de la celebración de los Congresos de Instrucción (capítulos XIII y XIV). Por tanto debe subrayarse el hecho de que se buscaba implantar un ''sistema de organización escolar'' nacido hacía apenas 30 años. Castellanos indica que no existe aún concepto claro y definido de la organización escolar, carencia que lo impulsa a escribir una guía didáctica para el maestro, pues las obras extranjeras, especialmente las de Compayré, son incompletas.

Castellanos trata de la organización escolar: 1) legislativa, 2) material, 3) didáctica, la cual comprende: la naturaleza de la escuela, clasificación del alumno, el plan de estudios y empleo del tiempo, 4) administrativa y 5) los medios generales de organización. La organización es ''la relación de los órganos en el todo'', y la organización escolar u organización para conducir al niño se relaciona con la legislación, la elección del sitio para las escuelas, el mobiliario, la higiene, la didáctica, la naturaleza de la escuela, clasificación de los alumnos, el plan de estudios y el empleo del tiempo; de ahí, la división temática de su obra.

Castellanos estudió los preceptos sobre la enseñanza, la naturaleza de las escuelas, el programa general, deberes y derechos de los maestros, aspectos

[3] La meritoria obra de Carrillo sería continuada por sus notables discípulos: Gregorio Torres Quintero (Cfr. capítulo XVI, 4.2.3) y Daniel Delgadillo. Por falta de información, no se incluye la vida y obra de este último.

todos de gran momento en la educación. Dentro de un marco general compara los avances del derecho penal, basado en tantos estudios eruditos, con la organización escolar y encuentra a esta última atrasada.

Considera primero la legislación escolar europea, y luego habla de la mexicana, especialmente la de Juárez, cuyas leyes son defectuosas por la norma didáctica, pero altamente civilizadas y humanas, pues establecen una amplia libertad de enseñanza, facilitan y propagan la primaria y popularizan las ciencias exactas y naturales. Llama la atención sobre el *Reglamento* del ‘‘Colegio de la Paz’’, como muestra de que las teorías educativas nos habían invadido y habían dado lugar a la charlatanería. Castellanos arremete contra el *Reglamento* por su pésima calidad e ignorancia de su autor; propone ejemplos: cómo hablar de un Kindergarten de niños de ocho y 12 años, se burla de frases del mismo como: ‘‘observar los métodos de enseñanza’’, cuando no hay sino uno solo y anota que probablemente el autor se refiere a los procedimientos,[4] reprueba el uso de las lecciones de cosas confundidas con la enseñanza intuitiva, error originado de una mala traducción francesa de la palabra ‘‘Anschauung’’[5] y de otra peor del inglés ‘‘objetive teaching’’.[6]

Castellanos prosigue su análisis del citado *Reglamento*, y su exasperación sube de punto al comentar la división de la pedagogía, que según el programa de la normal comprende psicología, lógica, moral, metodología, organización, disciplina, historia de la pedagogía y método de Fröbel, división que manifiesta la ignorancia del autor del programa respecto de la pedagogía entre cuyos temas no están ni la psicología, ni la lógica y menos la moral, y cita en su apoyo las divisiones de la pedagogía de Herbart y Stoy. Tampoco aprueba Castellanos el Art. 4o. del mismo *Reglamento*, que prescribe enseñar las materias según la forma y el método expresados en los programas y textos, pues tal precepto presenta al maestro como maniquí, y señala la confusión entre moral, urbanidad y civismo existente en la primaria. Su indignación crece al mencionar el plan de la escuela de párvulos, a los cuales se les prescriben tareas de primaria, con absurdo atentado contra la naturaleza del Kindergarten. Reprueba la introducción de metodologías especiales antes de estudiar la general. En fin, Castellanos

[4] Recuérdese que la necesidad de definir con precisión los términos: métodos, procedimientos, y sistemas quedó manifiesta en el Cuestionario del Primer Congreso de Instrucción (1889) (Cfr. capítulo XIII, 3.1, Apartado A. VI del citado) misma que se discutió a lo largo de ambos Congresos (Cfr. capítulo XIII, 3.6 y capítulo XIV, 2).

[5] Intuición.

[6] Enseñanza objetiva.

contribuyó con sus certeras críticas a orientar el desarrollo de la pedagogía y a callar la boca de los "líricos".[7]

En relación con la organización didáctica, Castellanos censura la exagerada separación de los sexos existente en la sociedad mexicana y recomienda la escuela mixta como remedio a esta situación. Se manifiesta partidario de la clasificación por cursos (procedimiento francés). En este último se atiende más a la instrucción (el niño pasa de curso, cuando lo ha aprobado en el momento que sea) y no a la educación. Recomienda conservar la proporción de 40 a 45 alumnos por maestro, tomar como materias principales el lenguaje y la aritmética y relacionar todas las materias entre sí.

La elaboración de los planes de estudio, punto básico dentro de la organización didáctica, debe hacerse con el estudio de las actividades humanas, como sugiere Spencer (1887) (Cfr. capítulo II, 5). Estas se agrupan así: primero, las que concurren directamente a la conservación del individuo, la alimentación, por ejemplo; segundo, las que proveyendo a las necesidades contribuyen indirectamente a la conservación, como el trabajo; tercero, la actividad empleada en educar y disciplinar la familia; cuarto, actividad para asegurar el mantenimiento del orden social y relaciones políticas y quinto, actividad de varias clases empleada en aprovechar los momentos de ocio, es decir, en la satisfacción de gustos. Spencer también señala conocimientos de valor intrínseco, otros de valor casi intrínseco y finalmente los de valor convencional. Es recomendable la jerarquía de Spencer así como dirigir una mirada al espíritu infantil y ver cómo se desarrolla. El programa aprobado por el Congreso Pedagógico de 1889 [sic][8] cuyas materias son: moral práctica, instrucción cívica, lengua nacional (escritura y lectura), lecciones de cosas, aritmética, geometría, nociones de geografía e historia patria, dibujo, caligrafía, canto, gimnasia y labores manuales, es excelente.

Castellanos continúa en la misma línea de análisis. Si se aplica el principio básico de la intuición de Pestalozzi, se hablará de que la mente humana se manifiesta, en su primer grado de desarrollo, por ideas de cosas concretas; luego forma juicios y, por fin, razona. El autor apela a la necesidad, de acuerdo con el desarrollo, de ejercitar la percepción. Por tanto, debe usarse el mapa y la proyección. En la aritmética, el razonamiento a cada paso, en vez de aprendizaje mecánico. A la indigesta lista de fechas, sucede la historia moral legendaria de las costumbres, arquitecturas, etc., presentada

[7] Se pasan por alto los juicios y recomendaciones del autor en lo que a organización material se refiere.

[8] Se refiere al Congreso de Instrucción (Cfr. capítulo XVII, 3.4, cuadro 53).

en la forma más agradable posible, procurando formar imágenes claras. Más aún, los programas modernos sirven para la educación intelectual bien manejados. La instrucción cívica es de suma importancia. El que sabe respetar el derecho de otro es más hombre que quien no lo respeta. La fisiología o higiene tiene valor intrínseco, pues ayuda al hombre a conocerse. Por tanto, si con los programas modernos se logra aplicar la teoría del crecimiento de la inteligencia, voluntad y acción, si se consigue inculcar conocimientos intrínsecos, casi intrínsecos y convencionales, los programas son buenos en toda la extensión de la palabra.

En el empleo del tiempo, se proponen sugerencias útiles para aprovecharlo en cuanto a la extensión del programa, el influjo de las costumbres, del edificio, clima, etcétera.

La organización administrativa es objeto de otro capítulo de acuerdo con la discusión temática que hace en su obra con base en los diferentes aspectos relacionados con la organización escolar. No todo consiste en los programas, si bien es cierto que son la primera piedra en el edificio del plantel. Una buena organización tratará también de los exámenes en su sentido práctico, de las calificaciones y certificados, buscando los procedimientos más adecuados. Incluirá las conferencias pedagógicas, la dirección general de la enseñanza, la inspección de las escuelas. Todo esto débese asentar en normas para asegurar el buen servicio del establecimiento. Ninguna ley escolar puede fijar un sistema disciplinario, aunque se señalen medios adecuados de corrección. Los preceptos actuales son más benignos que en el pasado. Castellanos hace al fin una sugerencia extraordinaria. Pide al maestro llevar un libro donde anote el oficio, arte o estudios que emprenda el alumno al salir de su establecimiento, para observar cuál es el resultado de su influjo. No es único objeto del maestro ganar un sueldo. Es preciso que se informe cuál fue el resultado de sus esfuerzos. Tal seguimiento indicará, en la conducta posterior del alumno, el efecto de la educación recibida.

Castellanos consagra el último capítulo a medios generales de organización. Algunos, como las exposiciones, congresos, juntas directivas, dirección individual, juntas protectoras y escuelas normales son especialmente útiles. Las exposiciones sirven de cátedra nacional o internacional de reformas, invenciones, innovaciones, elementos del progreso humano, como en el caso del trabajo manual en las escuelas, introducido paulatinamente gracias a las exposiciones. Por un lado, los congresos traen a colación el primer "Congreso Pedagógico Mexicano" [sic]. Significó para el país un despertar educativo que se extendió a todos los ámbitos de la labor de la

escuela. Por otro lado, no se muestra tan partidario de las juntas directivas a cuyo frente suele ponerse a personas desconocedoras de problemas educativos, a un juez, un alcalde. Sin duda que efectúan su trabajo de buena fe. Esta no basta. Por tanto, es menester pensar en la dirección individual. Fácil será entonces para el jefe de instrucción pública nombrar sus representantes. Recomienda al lado de esta dirección individual las juntas protectoras, y señala cuál debe ser su carácter: la protección material y el arbitrio de recursos por todos los medios posibles. El caso de Francia, Inglaterra y Suiza es digno de imitación en este sentido, porque han apoyado con recursos materiales la expansión del sistema educativo.

Por último, menciona Castellanos el medio más importante en la organización de la escuela popular: la creación de las escuelas normales. Las sociedades protectoras representan el brazo, la fuerza. Las normales constituyen la cabeza, el pensamiento en la transformación social. Su influjo es semejante al de los credos. Recuerda el ejemplo de Hermann Francke (1663-1727) quien en 1719 fundó el célebre ‘‘Pedagogium’’, cuna de las escuelas normales en Alemania. Discute la naturaleza de estos planteles desde tres puntos de vista; 1) en relación con las facultades científicas; 2) como escuelas profesionales, y 3) con relación al pueblo. En las carreras científicas hay un curso preparatorio como anexo a la carrera profesional. Así sucede con el abogado, el médico, etc. En ninguna carrera es tan importante la ciencia preparatoria. Otros profesionistas utilizan poco sus conocimientos. En cambio, al maestro le son de suma utilidad para el desarrollo de las inteligencias infantiles. Es importantísimo, por tanto, cuidar de estas materias preparatorias en la carrera del instructor, las cuales forman parte integrante de la misma. El educador tiene que aprender la ciencia que dirige al niño, imposible de comprender sin estudio completo de su psicología de donde se derivan las dos ramas principales: la pedagogía general o didáctica y la pedagogía aplicada. Nadie puede dirigir el espíritu infantil sin conocer las leyes de su desarrollo. Tal estudio debe incluir biología y sociología. En concepto de Castellanos, las escuelas normales son vitales para la instrucción del pueblo en el cual existen la ignorancia y la barbarie. Es preciso educar al pueblo, y tan noble fin se logra formando maestros que lo eduquen en el equilibrio. El odio entre las clases elevadas y las desheredadas proviene no de la diferencia de fortuna sino de educación. El hombre no es ciudadano sólo cuando conoce sus derechos políticos, sino cuando también sabe respetar los ajenos. Y arguye con una prueba irrefutable: los enfermos estaban expuestos a los curanderos charlatanes, cuando aún no existía la medicina científica. Y así sucedía en otros ramos. Lo mismo

se puede decir de los pueblos que no forman educadores de la niñez. Caen en manos de los ignorantes y los fanáticos hasta hundirse en la degeneración intelectual (Castellanos, 1897).

4.2 *Algunos educadores sobresalientes del periodo*

Estas semblanzas se inician con la de Carlos A. Carrillo, dechado de lo que debería ser un maestro normalista de esta época. Su vida pobre y totalmente dedicada a la enseñanza, sus ideas educativas y su gran labor didáctica manifiestan palmariamente la urgente necesidad de reformar y atender en forma eficaz la situación del profesorado en el país. De aquí las medidas adoptadas por Baranda y posteriormente por Sierra (Cfr. capítulo XVI, 3 y capítulo XVIII, 4 y 5), con el fin de procurar ‘‘la reforma radical y más indispensable’’ de la condición precaria en la que laboraba el ‘‘primer obrero de la nación’’ (Cfr. capítulo XIII, 3.7).

4.2.1 *Carlos A. Carrillo* (1855-1903)

‘‘No te conformas con la guerra que me das tú solo, sino que me traes a otros niños para aumentar mis cuidados’’, decía la señora Carrillo a su hijo Carlos, quien tenía la costumbre de reunir en su casa a varios amiguitos para enseñarles lo aprendido por él en la escuela. Tal inclinación nunca lo abandonó. Carlos tenía una evidente vocación al magisterio. Oriundo de la ciudad de Córdoba, Ver., creció y se formó en Jalapa. A los 13 años ingresó en el Seminario Conciliar para cursar sus estudios de instrucción preparatoria y después seguir la carrera de medicina. Sin embargo, concluida la preparatoria para complacer a sus padres, se inscribió en derecho. Terminó brillantemente sus estudios, si bien nunca se recibió. Por los años 1879-1880 empezó a sonar en Jalapa la palabra *pedagogía*. Los alumnos del colegio discutían acaloradamente las ventajas o desventajas de los nuevos métodos, y él, por el simple deseo de ilustrarse, compró algunos libros y se puso a estudiar a solas. Era el momento de efervescencia educativa nacional. Carillo se inició en la educación de los niños en una escuela llamada ‘‘Instituto Pestalozzi’’. Poco después se estableció en la misma Jalapa en una escuela elemental en compañía del licenciado Mariano Camarillo, más con el propósito de aprender que de enseñar. Ya había sido catedrático del Colegio del Estado y del Colegio Rivadeneira, pero mientras en ésos se enseñaba a jóvenes desarrollados, allá debía ayudar al desarrollo de los niños, tarea en la cual no le servían de mucho los conocimientos adquiridos

sino sólo asomarse a la mente de los niños, observarlos y descubrir cómo aprenden. Carrillo pudo, por su preparación envidiable, sus cualidades de honradez y su dedicación, haber ocupado puestos importantes en la magistratura del estado de Veracruz. Prefirió consagrarse a la dulce tarea de educar a la niñez. Y éste es tal vez el rasgo más cautivador de su personalidad. Aplicó su capacidad de observación para averiguar cómo funciona la mente de los niños en el aprendizaje de la lectura y esctitura, las matemáticas, geografía, historia, dibujo y ciencias, y dejó consignados, para beneficio de generaciones de maestros, sus originales hallazgos. Al mismo tiempo que dirigía una escuela en Coatepec y enseñaba en ella con ayuda de una hermana, inició la tarea de vulgarizar los conocimientos pedagógicos con la publicación de *El Instructor*, semanario dedicado a los grandes temas de la educación. Consciente el autor de que faltaban textos y guías para los maestros, comenta, con estilo sencillo y agradable, salpicado de ejemplos de la vida cotidiana, los temas de interés para todo maestro, y vuelca en su exposición su rica experiencia adquirida en la enseñanza de los niños y sus conocimientos derivados de las lecturas de autores franceses, suizos, alemanes y norteamericanos. El idioma no era barrera para él. Dos años después (1885), fundó *La Reforma de la Escuela Elemental*, revista que preparó la opinión pública en favor de la escuela moderna más que las normales de Jalapa y México, porque cuando éstas empezaron a recoger frutos en 1890 o 1891, Carrillo había invadido el territorio mexicano con las doctrinas educativas de Locke, Comenio, Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Klauwell, Mann, Baldwin y Horner, educadores de primera fila de la época.

A través de sus copiosas lecturas y de la reflexión personal, Carrillo se percató de que el atraso de los pueblos depende en buena medida de la falta de educación y, por tanto, que la educación elemental es la base sobre la cual descansa el progreso de éstos. Si México aspira a pertenecer a las naciones adelantadas, preciso es que se renueve su sistema de instrucción pública. Ahora bien, este ambicioso objetivo está en función directa de la calidad del magisterio nacional. La educación pública no mejorará en calidad, mientras México no tenga mejores maestros. De ahí su afán de hacer llegar a los más remotos rincones de México los métodos probados en otros países. La revista abordó los temas más importantes de la época: la organización y administración de las escuelas, la legislación y los presupuestos, las bibliotecas escolares y su alcance y, sobre todo, la didáctica general y especial.

En la imposibilidad de presentar un resumen de toda la obra de Carrillo, sea lícito referir lo más interesante de su vasta producción. En una concepción básica descansa la labor del maestro: el aprendizaje tiene un fin inmediato y evidente –la instrucción o información– y otro no tan visible pero no por eso menos real –el desarrollo de las capacidades del niño– llámense manos, inteligencia o memoria. A este desarrollo se le llama educación, y constituye el objetivo grande y noble de toda escuela así como de la propia humanidad en su ascenso constante hacia el progreso (Carrillo, 1907, *1*, p. 325).

La naturalidad debe presidir toda enseñanza, así como evitar toda artificialidad. La naturaleza es la mejor guía y norma educativa. El modelo es la forma en que una madre enseña a hablar a su hijo. No lo hace enseñándole a pronunciar las sílabas, elementos de las palabras –sino por las palabras o frases enteras. Hoy deja caer una palabra aquí, mañana otra allá, pasado otra acullá, repitiéndolas sin impaciencia ante el objeto que designan, hasta lograr que el pequeñuelo establezca la relación entre la palabra, el símbolo y lo significado, el objeto. La escuela se equivoca al querer implantar un método contrario a la naturaleza (Carrillo, 1907, *1*, p. 332). Debe usarse el método analítico, el natural, contra el sintético, el artificial. La enseñanza objetiva bien entendida, la cual parte de lo concreto y asciende después por peldaños sólidos hasta lo abstracto, ha de ser la forma de instruir, menos en el caso de la lectura. Debe rechazarse el método alfabético o del deletreo y el procedimiento fonomínico en la enseñanza de la lectura. El método fonético tortura y desnaturaliza los sonidos sin conseguir lo que pretende, porque el sonido vocal, más o menos breve, más o menos sordo, más o menos confuso, siempre se deja oír. La consonante, por su misma naturaleza, se adhiere con inflexible tenacidad al sonido vocal, y es inútil empeño luchar contra la naturaleza de las cosas. El deletreo es menos defectuoso, pero también merece censura. Por fortuna, se puede prescindir de los dos en la enseñanza. Las observaciones de Carrillo sobre la didáctica del lenguaje son de sorprendente modernidad. Existe una doble función mnémica: reconocimiento o identificación y evocación. No basta el primero para la enseñanza del idioma. ‘‘La escuela no sólo ha de enseñar al niño a entender el pensamiento ajeno, sino a expresar el propio. Cuando omite eso último, anda sólo la mitad del camino’’ (Carrillo, 1907, *2*, pp. 60-61). Nunca se aprendan los vocablos separados sino unidos en frases con resonancia familiar para uno mismo, consejo repetido en los modernos manuales para aprender a estudiar (Morgan y Deese, 1967, p. 160).

Cien páginas de los *Artículos Pedagógicos* (1907, *1*, pp. 56-156) ocupan las consideraciones de Carrillo sobre el problema de la enseñanza y aprendizaje de la lengua (lexicología, composición, gramática, recitación), asignatura en la cual se necesitan menos reglas y más ejercicios. La enseñanza de la aritmética es otro trópico discutido con la proverbial competencia del autor. Denuncia el procedimiento tradicional de enseñar al niño paso por paso: escribir cifras, sumar, restar, multiplicar y dividir enteros; luego hacer lo mismo con los quebrados hasta llegar a la regla de tres y sus variables, y aboga, en cambio, por enseñar al niño las cuatro operaciones simultáneamente no sólo con los enteros sino también ¡oh sorpresa!, con los quebrados. Es más, puede y aun debe resolver, al aprender lo demás, reglas de tres sencillas.

Carrillo prosigue con indicaciones respecto de la enseñanza de la geografía que no consiste en saber nombres de ciudades y ríos sino el tamaño del país, su forma y situación respectiva a otros países, su clima y condiciones meteorológicas, sus plantas y minerales, su cultura, industria y comercio, su organización social y política. Si se aplica el método intuitivo, ha de empezarse por el conocimiento de la localidad donde vive el niño (Carrillo, 1907, *1*, pp. 326-389). La enseñanza de la historia ha de hacerse como un todo orgánico, compuesto de diversas partes, cada una de las cuales tiene unidad propia y constituye un todo parcial que debe estudiarse en su conjunto. Así se estudiaría el cuerpo humano, no rebanado en tajadas de tantas pulgadas sino en sistemas y en todos orgánicos relacionados entre sí. Insistir tanto en fechas y nombres y, sobre todo, en batallas, es convertir la historia en sucesión de la barbarie, no de la civilización. Débese más bien señalar los elementos culturales que usan los pueblos como la familia, la agricultura, el comercio, las artes, la religión, el gobierno, las ciencias, costumbres, hábitos. En suma, la civilización (Carrillo, 1907, *1*, pp. 390-420). Y así, aplicando los principios de la didáctica general, débese enseñar el dibujo, ciencias naturales, canto y gimnasia.

En otro orden de ideas, Carrillo comenta que la legislación y organización de las escuelas supone la necesidad de unificar la legislación del país para unificar la enseñanza. En todo caso, habría que privar a los estados de la facultad de legislar en este ramo. De los edificios y material escolar dejó Carrillo sensatas recomendaciones lo mismo que de los textos y útiles escolares. Son recomendables los grupos homogéneos de alumnos, aunque sólo dentro de ciertos límites, por los efectos que pueden producir en los grupos menos dotados.

Una de las ideas más originales de Carrillo, recientemente mencionada otra vez y digna de la más atenta consideración, consiste en estimar el aprovechamiento del niño en los exámenes no preguntándole lo que ya sabe –sólo acreditaría una buena memoria– sino planteándole nuevos problemas para averiguar la capacidad de su formación. Por tanto, conviene reducir el examen a cuestiones desconocidas para el niño, pero capaz de descubrirlas por sí mismo, pues tiene los datos suficientes para hacerlo así. Entonces sí se podrá juzgar acertadamente del vigor de su entendimiento. Las pruebas objetivas de opción múltiple bien construidas y los exámenes basados en casos son la realización de una práctica que Carrillo alcanzó a entrever. No debe extenderse la inveterada y difundida práctica docente de otorgar premios a los estudiantes, sino invocar la pedagogía del deber y la responsabilidad. El educador debe tratar de formar hombres cumplidores de sus obligaciones, por ser ése su deber, no por las ventajas obtenidas por su cumplimiento. El cargo más grave en contra de los premios es que tuercen la conciencia moral y del alumno con la incitación a actuar por móviles interesados (Carrillo, 1907, *2*, pp. 22-23).

Los temas más apasionantes de la educación son materia de reflexión, tratados con inmensa erudición, sin alardes de vanidad, sino con ese poco frecuente sentido común, descubridor del justo medio en los asuntos humanos y con chispazos de originalidad en su tiempo, plenamente reconocidos por las investigaciones actuales. Porque Carrillo, y ésta es su mejor alabanza, sigue siendo actual. Sus artículos aparecieron durante seis años de 1885 a 1891.

En 1884 había sido nombrado director de la primaria anexa a la normal de México y allí, en la clase impartida a los alumnos normalistas, compartió con ellos sus valiosas experiencias y sus amplios conocimientos.

Daniel Delgadillo (1872-1933) y Gregorio Torres Quintero, maestros beneméritos, editores de las obras de Carrillo y entonces ávidos discípulos suyos, cuentan (Carrillo, 1907, *1*, pp. xxiv-xxvii) cómo éste hizo desfilar ante sus ojos una multitud interminable de procedimientos de enseñanza y recursos disciplinarios. Les demostró cómo la historia puede dejar de ser exhumación de pueblos y civilizaciones para convertirse en escenas palpitantes, llenas de vida y movimiento; la geografía convertida, al conjuro de su voz, en ser vivo; la moral, la clase aburrida por esencia, transformada en una lección viva en la cual, arrollando prácticas, prejuicios y mitos, se apartó del recurso de la fábula y la leyenda, y bajó de la cátedra del maestro para hablar al corazón del niño y presentarle el bien y el mal y el deber en sí mismos, deducidos de la historia infantil, de la conducta del niño

campesino o del citadino, del rico y del pobre, del ignorante y del instruido, apelando siempre a la reducida experiencia de los niños.

> ¿Ve Ud., ve Ud. cómo lo hago? decía siempre a los practicantes al terminar sus clases. Pues no quiera Ud. hacer lo mismo; resultaría muy malo. El maestro jamás debe sujetarse en sus lecciones al cartabón que marcan los preceptistas; el maestro ha de ser un artista, en toda la extensión de la palabra, y no un servil imitador. ¿Cuándo ha visto Ud. que dos artistas procedan del mismo modo en la ejecución de una obra? ¿Cuándo ha visto Ud. que un artista interprete de la misma manera una obra varias veces? La uniformidad en los procedimientos es rutina, es estancamiento. Yo quiero que ustedes se fijen en lo que hago: cómo el fenómeno más vulgar, el detalle más mínimo, el hecho más insignificante son el pretexto para bordar mi plática... quiero que ustedes aprendan a servirse de la naturaleza, no de los libros (Carrillo, 1907, *1*, p. xxvi).

No deja de ser interesante que haya aparecido un libro sobre este tema del profesor como artista (Axelrod, 1973), la única forma de huir del laberinto de la vida universitaria y encontrar la libertad necesaria para ser un profesor efectivo.

En 1892 renunció Carrillo a la normal, y aceptó la dirección de una normal municipal y una clase de música en el Conservatorio de México. La enfermedad que lo arrebató de esta vida empezaba ya a minarlo. Comenzó, además, a aquejarle una dolencia de la vista que le hizo perder un ojo. Precisamente, Manterola había iniciado en 1890 reuniones dominicales en su casa con sus alumnos. Al salir éstos de las aulas y entrar a la lucha por la vida, se desbandaban con la notalgia de seguir reuniéndose como lo habían hecho con Manterola. Visitaron a Carrillo, le expusieron su deseo y lo invitaron a formar con ellos una Sociedad de Estudios Pedagógicos, presidida por él para cultivar el estudio de su profesión. Y advirtió: ¿Por qué no invitar a otros y viejos maestros? Así organizó la "Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos",[9] verdadero seminario cuya cabeza indiscutida era él. Y como si no le bastase, logró formar una selecta biblioteca pedagógica.

En el año 1893 se sintió muy enfermo. Renunció a la escuela, y se dedicó desde entonces, por cuenta de una casa editora, a traducir obras escolares del alemán, francés, e inglés, y repetía que mientras pudiera hacer el bien a la humanidad, se creía en la obligación de trabajar. Todavía resistió diez

[9] No se ofrece información al respecto por no haber encontrado material que refiera la trayectoria de dicha asociación.

años más hasta que el 3 de marzo de 1903 falleció rodeado de su familia y de los amigos más cercanos.

4.2.2 *Ramón Manterola* (1848-1901)

Ramón Manterola perteneció a ese grupo extraordinario de maestros en el pleno sentido de la palabra: con vocación de servicio a los niños y jóvenes, conocimiento de las materias por aquéllos impartidas y familiaridad con los autores europeos y norteamericanos de más renombre. Oriundo del estado de Hidalgo, cursó sus estudios en México, donde se gradúa de abogado (Colegio de San Juan de Letrán) en 1868. Enemigo del Imperio de Maximiliano, emigra a La Habana, Cuba, donde radica un tiempo hasta el ocaso del Imperio. Vuelto a México, se dedica a dar clases. Ocupa luego diversos puestos: bibliotecario de la Escuela Nacional de Agricultura, oficial mayor del gobierno del Distrito Federal, juez del registro civil, redactor de *El Siglo XIX*, editor de un *Seminario de derecho constitucional, administrativo e internacional*, fundador de un colegio particular con primaria y preparatoria en 1879. Regidor de instrucción pública de Tacubaya (1887), reglamentó las escuelas municipales según sistemas modernos. Participó en ambos Congresos de Instrucción, fue profesor en la EN y su director en 1890. Hombre de variados intereses, publicó una CoIección de Coros Escolares, escribió comedias y artículos de índole científica y filosófica. Sostuvo una polémica sobre la filosofía de Hegel contra José M. Vigil y Porfirio Parra.

Fundó el *Boletín Bibliográfico y Escolar* (1891) en el cual escribió artículos reveladores de su sólida y amplia preparación así como de su interés por la educación. Entre los muchos escritos de este género, son dignas de comentario las notas para un curso de pedagogía teórico-práctico (*Boletín*, 1892, *2* (No. 11), pp. 161-162; (No. 3) pp. 194-197; (No. 14), pp. 209-212). Trata, también, como Castellanos, de la organización escolar, el estudio de los instrumentos materiales indispensables para el objetivo de la escuela y de los pedagógicos, maestro, alumno, programas, modos, procedimientos. El autor propone este artículo como notas de un curso.

El maestro es el primer instrumento pedagógico para el buen funcionamiento de una escuela. El suple en esta época, si no por completo, en gran parte, el libro de texto, el todo en épocas anteriores. El maestro vivifica métodos, inventa procedimientos y hace atractivo el aprendizaje. Todo lo demás puede desaparecer de una escuela, pero ésta sin maestro, es inconcebible. Maestro y discípulo son los elementos esenciales de una escuela.

Si se acude a la etimología, se encuentra entre sus radicales uno indicador de superioridad repetido en la voz magisterio. Existen otros vocablos para referirse al maestro como preceptor, mentor, instructor y profesor. El primero significa el que establece, el segundo el cautivador, el otro guía o consejero y el último el que declara o expone. Por su misión, el maestro merece todo respeto, por eso es fundamental que todo maestro llene su honroso cometido de forma satisfactoria y reúna ciertos requisitos ideales. El magisterio supone vocación, lazo que lo vincula con el sacerdocio. Supone buena dosis de abnegación alimentada por el amor a los niños, a la patria y al progreso. Requiere, además, ciertas características difíciles de encontrarse en una misma persona: salud resistente, porque la tarea del educador es ardua y fatigosa; oído fino, vista perspicaz, palabra fácil y habilidad manual. Buena presencia y, si de ésta careciese, quede suplida con las cualidades morales. Inteligencia clara y despejada, instrucción por encima de lo que debe enseñar y estar al corriente del progreso en su respectiva ciencia. No le falte conocimiento de la teoría y práctica de la enseñanza.

De acuerdo con lo expuesto por Manterola en estas ‘‘notas’’, hay dos tipos de maestros: conservadores, apegados a lo acostumbrado y opuestos a las reformas aún justificadas y los innovadores, dispuestos a todo cambio. Ambos extremos son inaceptables. Todo maestro debe estar al corriente de los progresos de su arte, aceptarlos y practicarlos sin precipitación, y no oponerse a ellos cuando esté bien comprobada su utilidad. El maestro debe, en el orden moral, estar adornado de virtudes. Ni basta la buena reputación, a cubierto de todo ataque justificado. Es preciso más: que el maestro se sienta digno de tal reputación para poder inculcar, con conciencia limpia, los principios morales. Es reprobable el aire dogmático de superioridad en todo maestro. Puede evitarse por el trato, fuera de clase, con personas de reconocida superioridad, méritos y talentos. Así evitaría sentirse siempre por encima de los demás, y se emularía a progresar, incentivo que se adormecería, si tratara exclusivamente con niños y jóvenes. Debe cuidarse el cultivo del buen gusto con visitas a museos, asistencia a conciertos, etcétera.

Características semejantes al maestro han de tener los asistentes respecto del alumno. No es propio exigir de él una suma de características intelectuales y morales. Precisamente va a la escuela a adquirirlas, aunque puede concebirse un alumno modelo como un profesor ejemplar. Sin embargo, puede exigirse al estudiante ciertos requisitos en cuanto al sexo, edad y estado de salud. La depravación de costumbres impide la entrada a una

escuela. Fuera de estos requisitos, el maestro debe advertir las condiciones de los niños y las aptitudes de cada uno de ellos para normar el paso de la educación que se les inculca y para organizar de manera adecuada la enseñanza. Su habilidad para pasar de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo universal.

Es conveniente que se atienda más a ciertas características desconocidas en épocas pasadas o no interpretadas como es debido, por ejemplo, la actividad y movilidad física del niño, su curiosidad natural y su tendencia a la imitación. Tales características deben explotarse o canalizarse en la forma adecuada. Las funciones principales de la mente son: entender, sentir y querer. Las primeras en aparecer son la percepción y la memoria y más tarde el juicio y el raciocinio. Por tanto, débense adaptar los estudios a las etapas del desarrollo del niño. Previene en contra del memorismo, el abuso de apoyarse en la memoria en vez de ayudarse del entendimiento. Aconseja fortalecer la tendencia a generalizar en los niños al mismo tiempo que se procura lo hagan con tino, es decir, sobre bases objetivas y sólidas. Insiste en el cuidado de mantener grupos semejantes en cuanto al nivel del desarrollo mental: párvulos, primaria elemental y primaria superior. Advierte que mientras más pequeño es el niño, el aspecto educativo debe ser más intenso que el instructivo. Se muestra partidario de las escuelas de párvulos por favorecer el desarrollo del niño.

Manterola no se contentó con la publicación de su *Boletín*. Más adelante dio a la luz pública una obra de gran valor para conocer su pensamiento educativo: *Estudios pedagógicos y bibliográficos*, la cual fue anteriormente citada, a raíz de las interesantes consideraciones que hace con relación al programa de estudios aprobado para la enseñanza preparatoria por el Segundo Congreso de Instrucción (Cfr. capítulo XIV, 4). En esta obra, Manterola acepta, con muchos educadores, que la filosofía ha influido considerablemente en la educación. No es posible constituir un sistema racional de educación sin fundarlo en el conocimiento psicofísico de los niños. Por desgracia, tal conocimiento se ha desarrollado con lentitud. Saber dudar es el principio que la filosofía moderna opone a la excesiva y pueril ignorancia; saber ser críticos de lo que se ve y se dice sin olvidarse de la necesidad imperiosa de apoyarse en el testimonio de los demás, sometido a las condiciones adecuadas para convertirlo en criterio de verdad. El autor reconoce que el dogmatismo ha dominado no sólo en religión sino en las ciencias y la filosofía y también en la escuela por el carácter y autoridad del maestro y –certera observación– el papel puramente pasivo asignado a los alumnos. Se duele de que hasta hacía poco tiempo el maestro y el texto eran los

factores únicos de la enseñanza, y se olvidaba o desconocía el gran factor, acaso el primero de todos, el alumno, el cual no figuraba sino por excepción en esa tarea como ser activo y el más interesado en realizar los fines de la educación. El progreso de la educación se inició cuando algunos maestros muy observadores empezaron a modificar las prácticas seguidas hasta entonces y a comparar los resultados.

Conocedor del sistema cíclico, Manterola lo recomienda como muy propio de la evolución mental del niño –de conocimientos generales indiferenciados a conocimientos diferenciados. Así la instrucción vendría a ser de uno a otro año la ampliación cada vez más detallada y explicada de lo adquirido en el ciclo anterior. Apela a la observación de la vida diaria. Primero vemos una cosa en conjunto y luego notamos los detalles. Sólo así se puede conocer la relación de una parte con el todo. Cita en su apoyo la experiencia de las escuelas francesas y la del profesor Julio S. Hernández (1863-1921) (Cfr. capítulo XVII, 7). Critica a Rousseau por la marcada división que establece en la educación: primero física, luego intelectual y por fin moral y religiosa, y afirma que debe ser armónica y simultánea, no sucesiva. Ciertamente hay un orden natural en el desarrollo de las capacidades humanas, como incluso lo han notado Bruner (1966) y Piaget (1972) en nuestros días; con todo, no es aquél tan marcado que fácilmente se reconozca.

Manterola también escribió abundantemente sobre moral, el concepto de la misma y sus implicaciones. La elección de libros y compañías, el ejemplo, la educación de la mujer y la religión son las fuentes principales de la moral. A éstas se agrega la forma de gobierno por su influjo tan extendido en todos los ciudadanos. El progreso intelectual por sí solo no es contrario a la moral. Urge a los padres la obligación de dar buen ejemplo a los hijos e inculcarles, desde sus más tiernos años, el amor a la virtud y la práctica de ella, así como escoger para sus hijos maestros en quienes se reúna:

> A una sólida instrucción, una recta moralidad; recordando siempre que la inteligencia y el saber sin la bondad del corazón suelen ser más perniciosas que útiles y que el precepto sin el ejemplo nada vale (Manterola, 1899, p. 226).

Subraya asimismo la importancia, más allá de toda exageración, del papel de la madre, la cual con el amor encamina a los niños por la senda de la virtud. De ahí la necesidad de educación esmerada para la mujer con el fin de evitar que comunique al hijo actitudes fanáticas en religión o supercherías.

Manterola (1899, pp. 107-149) se tomó el trabajo de resumir y comentar la segunda parte de la obra de Compayré *Los principios pedagógicos,* la cual trae un resumen de los principios fundamentales de la lección. Manterola discrepa de alguno de ellos, y así lo declara sin ambajes, como en el caso de permitir a los establecimientos de enseñanza secundaria y superior disponer de más medios que la escuela primaria para el desarrollo de las facultades, pues precisamente el objeto de ésta es más educativo que el de la secundaria y superior, las cuales a su vez proporcionan menos educación que instrucción por recibir a los estudiantes de mayor edad.

4.2.3. *Gregorio Torres Quintero (1866-1934)*

Su nombre quedará siempre asociado al de ese pequeño grupo responsable del resurgimiento de la educación primaria en el país. Un espectador contemporáneo, nada proclive a la parcialidad, Rébsamen, describía así la obra de Torres Quintero:

> Esta forma de organización (del estado de Colima) es sin duda de las más perfectas de todas, y debería adoptarse cuanto antes en todos los grandes centros de la República (Hernández Corona, 1955, p. 71).

Es más, a él cupo el honor de haber recibido del entonces (1911) secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estañol (Cfr. capítulo XX, 3), el encargo de proponer la organización de la *instrucción rudimentaria* con pequeñas escuelas nacionales para los indios y campesinos, cometido encaminado a iniciar una cruzada de auténtica redención cultural y económica en favor de las clases marginadas del país. Torres Quintero las comprendió, y se identificó con ellas. Sus progenitores eran personas del pueblo humilde –su padre ejercía el oficio de zapatero– y no escatimaron sacrificios para enviar a su hijo a la Escuela Progreso, después de haberle enseñado al pequeño Gregorio las primeras letras y haber descubierto su facilidad para aprender. Su rendimiento en los estudios fue siempre excelente, y, así en 1883 sustentó en el Liceo de Varones de Colima su examen profesional de preceptor de primer orden con la calificación de sobresaliente. Después de fungir como director de una escuela en Manzanillo, obtuvo una beca que le permitía cursar, en el Distrito Federal, la carrera de profesor normalista (1888). Allí recibió clases de maestros tan insignes como Ignacio M. Altamirano (literatura), Manuel Contreras (matemáticas), Miguel Schultz (geografía), Luis E. Ruiz (pedagogía) y otros. Se graduó brillantemente en 1891 de profesor normalista.

Sus amplios conocimientos, su dedicación ejemplar ya conocida de muchos le brindaron la ocasión de redactar un anteproyecto de reforma de la educación primaria en Colima. En él Torres Quintero incluyó las conclusiones de los Congresos de Instrucción. Su anteproyecto se convirtió en ley (mayo 7 de 1894), y la instrucción pública en el estado de Colima empezó a ser desde esa fecha laica, gratuita y obligatoria.

Desterró el abuso de los libros de texto a cuyos usuarios llamaba "rutinarios" tomadores de lecciones, e impulsó con energía la práctica de ser el maestro mismo el libro viviente, puesto que él habla, él explica e inculca los conocimientos con el poder de su método. Con mayor energía proscribió el uso frecuente de dirigirse a los niños con insultos, como "asno, imbécil", y de burlarse de ellos, porque el ridículo "rompe los lazos de cariño y estimación que deben existir entre maestros y discípulos" (Hernández Corona, 1955, p. 56). Su brillante gestión le mereció (1894) el nombramiento de jefe de la Sección de Instrucción y Beneficencia Públicas. Consciente Gregorio de que la instrucción no podía salir de la postración y atraso, estigma de la época, se dedicó con otro colega a formar profesores. Para 1891 se habían formado las primeras generaciones que llevaron a todos los rincones del estado la inspiración y el aliento de Torres Quintero. Pronto su valía se impuso y el director federal de Instrucción Primaria, Luis E. Ruiz, lo llamó a la capital de la república y lo nombró oficial segundo de dicha Dirección. Luego (1902) subió al puesto de oficial primero, y el mismo año recibió otra comisión más importante y delicada: secretario de la Dirección de Instrucción Primaria, y miembro, durante la gestión de Justino Fernández, del Consejo Superior de Educación Pública [sic].

Más adelante, establecida la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Torres Quintero quedó como jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal. Fue miembro desde 1900 del "Colegio de Profesores", agrupación que reunía a los maestros más renombrados de la capital, presidente y director de la revista intitulada *La enseñanza primaria* (Cfr. Apéndice 8), sostenida por el mismo grupo. Delegado en 1910 de la propia Secretaría de Instrucción y Bellas Artes al Congreso de ese año, quedó como uno de los vicepresidentes efectivos junto con el ingeniero Miguel F. Martínez. Autor del *Método onomatopéyico* para la enseñanza de la lectura-escritura (1904), Torres Quintero era ya conocido en toda la nación. Los seguidores de Rébsamen provocaron, a propósito de este método, una tempestuosa controversia de la cual se hablará en otra obra (Cfr. capítulo XVI, 2). Otras obras debidas a la pluma del célebre maestro son *La patria mexicana*, *Elementos de historia nacional*, *Resúmenes y lecturas del curso*

de moral teórica y práctica, entresacados de G. Compayré (1892). Su primera obra, *Curso elemental de enseñanza científica* (1895), arreglada de la de P. Bert. A estas obras siguieron *Lector infantil mexicano* (1905), *Una familia de héroes* (1907), la recopilación de los *Artículos pedagógicos de Carlos A. Carrillo* (1907) (colaboración con Daniel Delgadillo), *Cálculo mental progresivo y simultáneo de las cuatro operaciones, El trabajo manual en la escuela* (traducido del francés), *La escuela por la acción y el método de proyectos,* muestra de la actualización constante de sus conocimientos, *Orientaciones y organizaciones de las escuelas rurales, Los métodos de lecturas americanas, su inaptabilidad al español, Polémicas sobre métodos de lectura, Historia de la independencia de México.* De su obra literaria y periodística hablan las historias de la literatura mexicana. Torres Quintero sobrevivió la época turbulenta de la revolución y los primeros gobiernos emanados de ella. Lo mejor de su labor lo realizó justamente en la época reseñada por este volumen.

5. Una mirada de conjunto de la gestión de Baranda

La gestión de Baranda se extendió durante 19 años (1882-1901). Mas no sólo la prolongada duración de la misma puede explicar la larga lista de sus logros. Es necesario buscar la razón de éstos en la calidad de los dones personales del secretario, visión, acierto y constancia, para apreciar en lo debido la importancia de su obra al frente de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Baranda se percató de que un pueblo ignorante, desconocedor de sus derechos y al margen del progreso mundial, no podía constituir de verdad una nación. Atacó, pues, el problema de raíz: enseñar al pueblo a difundir la instrucción a todos los grupos incapaces de valerse por sí mismos para ilustrarse e impulsó la primaria. Esta empresa demandaba ante todo maestros competentes, y éstos no se dan como plantas silvestres; era menester prepararlos. Ahora bien, su preparación demanda los medios adecuados: las escuelas normales. Se ayudó en esta tarea de dos europeos, Laubscher y Rébsamen, venidos a México por iniciativa propia. Supo apreciar la competencia de ambos –en el país no había expertos comparables a ellos– y aprovechó a aquellos peregrinos, deseosos de cooperar en la educación del pueblo mexicano. Por otra parte, hacía falta sensibilizar al público y, sobre todo, a los maestros acerca de esta gran empresa, y convoca Baranda el Primer Congreso de Instrucción Pública al cual invita a representantes de todo el país.

El secretario había preparado afanosamente la oferta; pero era necesario provocar la demanda. Y ésta la suscitó con una medida coercitiva indispensable en aquellos momentos: la ley de la instrucción obligatoria, gratuita y laica (1891). Dos obstáculos estorbaban el propósito de Baranda: la Sociedad Lancasteriana, desplazada por los recientes avances en la pedagogía, y la existencia de escuelas municipales, dependientes del capricho de los municipios. La uniformidad requerida para asegurar el espíritu nacional y debida por otra parte a los ciudadanos exigía un remedio radical. Baranda disolvió la Sociedad Lancasteriana (1890), y nacionalizó las escuelas municipales del Distrito Federal y Territorios (1896). Con estas providencias logró multiplicar el número de escuelas y asegurar la calidad de las mismas, porque empezaban éstas a adoptar los métodos adecuados, al mismo tiempo que abandonaban la rutina tradicional para embrutecer al niño.

Por otra parte, como la Junta de Instrucción Pública, creación de la época juarista, estaba solicitada por diversas atenciones, Baranda creó el Consejo Superior de Instrucción Primaria (1891) con el propósito de atenderla debidamente, y cuando se percató que ni éste servía a la promoción de la instrucción primaria, lo convirtió en Dirección General con el fin de centralizar el mando y conseguir un cumplimiento más rápido y eficaz de las normas (1896). El secretario atacó simultáneamente otro problema: la mezquina paga a los maestros, y luchó por mejorar los sueldos de suerte que los maestros encontrasen en su propia labor la digna remuneración de sus esfuerzos. Acrecentó el número de ayudantes; mejoró los locales, y proporcionó el material didáctico requerido para el aprendizaje; se preocupó por escoger buenos libros de texto y distribuirlos aun gratuitamente entre los niños pobres. Comprendió también que es necesario dar a los maestros un medio de expresión y de participación en sus preocupaciones, y creó la revista *La escuela moderna* (1889) (Cfr. Apéndice 8). Alentó asimismo la fundación de la *Sociedad de estudios pedagógicos* (Cfr. capítulo XVI, 4.2.1). Al decir de un contemporáneo:

> [...] ha perseverado briosamente y ha conseguido dar a la nación una nueva faz en lo que respecta a la enseñanza primaria, a la que parece dirigir preferentemente sus miras, como que comprende que es la que más obliga al Estado... aquella que es como la base de la educación en todos los órdenes y sin la cual no hay familias ni naciones (Menéndez, 1893, p. 188).

El maestro Castellanos, observador imparcial, concurre con el juicio anterior:

> [...] cábele la gloria al presidente Díaz y a su infatigable Ministro de Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, haber interpretado en esta época no la voluntad general de un pueblo sino la necesidad que este pueblo sentía en bien de su propia conservación y bienestar (1897, p. 8).

Desgraciadamente para el país, el presidente Díaz no tenía franca preferencia por la educación. Es cierto que en 1882 sólo se gastaban $68 000 en el ramo y que en 1893, si se incluyen los $200 000 presupuestados por el ayuntamiento de la capital, las erogaciones en instrucción pública ascendían a $576 259.30, suma insignificante, según lo observa un escritor de *El Siglo XIX*, en un presupuesto total de $43 634 793.33 del cual se destinaban a la Secretaría de Hacienda 22 millones y a la de Guerra 11 millones. ¿Sería esta táctica parte de la política general de ‘‘divide y vencerás’’ tan practicada por el anciano dictador?

Por estos años existían ya bandos alrededor de personas importantes como el propio Baranda, José Yves Limantour, secretario de Hacienda y líder de los científicos y Bernardo Reyes (1850-1913). Con Baranda estaba Teodoro A. Dehesa, gobernador de Veracruz desde 1892. Con la astucia manifestada en diversas ocasiones, Díaz empezó a contrarrestar el poderío de cada una de las facciones contraponiéndolas entre sí. De esta guisa, ningún grupo político alcanzó fuerza suficiente no ya para minar el régimen, pero ni para restarle vigor. Así Díaz permitió al *Partido Unión Liberal* (Cfr. capítulo III, 10), apoyado por los científicos, celebrar una convención y proponer desde la tribuna algunas reformas, iniciativa excelente en un año de elecciones. Al mismo tiempo apoyó al grupo de Baranda, opuesto a las reformas. En 1896, después de haber ayudado a Baranda a fundar un periódico con el fin de atacar el poder de Limantour, Díaz, temeroso del ascendiente conquistado por aquél, apoyó a Reyes Spíndola para crear *El Imparcial*, favorable a Limantour. Qué tanto influyó en el ánimo de Díaz la treta ‘‘divide y vencerás’’ respecto de su menguada ayuda a la instrucción pública, es tema digno de investigación. Desde luego, debe haber sido evidente para él que un pueblo ilustrado, conocedor de sus derechos, no soportaría ninguna forma de dictadura (Raat, 1975, pp. 111-113).

La reforma pedagógica emprendida desde los inicios del porfiriato, así como el sistema nacional de enseñanza escolar que empezó a formarse durante la gestión del secretario Baranda, culminaron en una época de verdadero progreso educativo, no sólo por el interés e iniciativa desplegados a propósito de la educación, sino por la abundante cosecha que desgraciadamente se confinó al área urbana (Cfr. Apéndice 1).

Este continuo progreso se debió a la afortunada concurrencia de diversos factores: la paz de que gozaba el país (septiembre 15 de 1882-febrero 6 de 1901) y la pericia e industria del secretario.

Baranda comprendió plenamente la responsabilidad añeja a su cargo. Convencido de que la nación y su progreso dependían de la expansión de la enseñanza; de que la base de la democracia es la instrucción, y de que ésta incluye al menos la primaria, se propuso alcanzar estos objetivos enmarcados en un plan detenidamente meditado. Partió de la "ecuación básica de toda educación: buena enseñanza = maestros competentes" (Cfr. capítulo XII, 2), y sobre tan sólida base diseñó el proyecto de un sistema nacional de enseñanza escolar.

Para poner en práctica tal proyecto, Baranda procedió por etapas: primero, se ocupó de la formación del profesorado con el establecimiento de las normales como se ha dicho; luego se dedicó a promover en todas las etapas de la enseñanza un conjunto de "reformas" adaptadas a las necesidades reales del país y según las acertadas sugerencias de los especialistas del ramo como Laubscher y Rébsamen.

La uniformidad de la "enseñanza democrática" en la primaria; la preparación uniforme de métodos pedagógicos en la enseñanza normal y el inicio de la unificación de los estudios de la preparatoria se apoyaron en una abundante actividad legislativa. Más importante aún que ésta fue la selección de personas competentes por su preparación para efectuar las reformas que finalmente habrían de crear la "escuela nacional mexicana".

El secretario demostró acierto para rodearse de los mejores pedagogos de la época así como para elegir también a sus colaboradores, quienes institucionalizarían la educación nacional y lograrían importantes metas. Prueba contundente de lo primero fue la presencia de Laubscher y Rébsamen y de lo segundo la colaboración de Sierra, quien llevó a su culmen el impulso iniciado por Baranda con el plan unitario para la construcción del edificio cultural de México a la vuelta de dos generaciones.

A continuación, se presentan tres cuadros que proponen en forma sucinta la actividad desarrollada por Joaquín Baranda, los grandes maestros de la época y sus colaboradores, durante la gestión de éste como secretario de Justicia e Instrucción Pública.

Los cuadros muestran cronológicamente las más sobresalientes realizaciones en la "ensenanza democrática", la formación del profesorado y la escuela preparatoria durante el periodo que abarca de septiembre 15 de 1882 a febrero de 1901. Son testimonio fidedigno de la obra y del legado educativo de este ejemplar secretario de Justicia e Instrucción Pública.

Baranda repitió en numerosas ocasiones que todavía quedaba mucho por hacer, y con esta idea cerraba la *Memoria* de 1902 (p. 11), última que presentó como responsable de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y publicada por J. Fernández (1902).

CUADRO 63

La edad de oro de la enseñanza primaria

Febrero 5 de 1883	Fundación de la ‘‘Escuela Modelo” de Orizaba, primera en el país con doctrina y metodología modernas. “Germen de una nueva era para la instrucción pública” (Cfr. capítulo XII, 4).
Marzo 18 de 1884	Reglamento para las escuelas nacionales primarias destinado a continuar los pasos hacia la modernización y uniformidad de la enseñanza iniciados por Pérez de Tagle y a adaptar las doctrinas y teorías educativas a las necesidades e idiosincrasia nacionales.
1885	Actividad pedagógica de Laubscher y Rébsamen.
Febrero 24 de 1887	Discurso de Baranda en la inauguración de la EN: la escuela primaria es solución a las cuestiones políticas, sociales y económicas que afectan al país. *La enseñanza democrática es la primaria obligatoria y gratuita* (Cfr. capítulo XII, 8).
Mayo 23 de 1888	Ley sobre la práctica del precepto de obligatoriedad, promulgada después de numerosas discusiones y proyectos (Cfr. capítulo IX, 10; capítulo X, 3.1 y capítulo XI, 3.6). Prescribe la labor de los maestros ambulantes, innovación que refleja la preocupación social de la época.
Enero 15 de 1889	Aparición de la revista *México Intelectual*, órgano de difusión de la ‘‘nueva doctrina pedagógica” con el pensamiento filosófico que la animaba y el método (Zilli, 1961, p. 42). Despliegue de esfuerzos para lograr uniformar la instrucción, instrumento de unidad nacional. Convocatoria de los Congresos de Instrucción. Origen del verdadero progreso escolar. Foro de opinión de los expertos en el ramo. Unificación de los sistemas de

	enseñanza en los tres grados para inculcar los conocimientos, actitudes y valores propios de la identidad nacional.
Diciembre 1o. de 1889 Marzo 31 de 1890	Primer Congreso de Instrucción. Resoluciones de excepcional valor basadas en los principios de la pedagogía moderna. Uniformidad y obligatoriedad en la escuela popular. Programa de primaria elemental adaptado para descender a la práctica y formar al hombre y a la vez al ciudadano mexicano. Ciclo integral. Organización de la primaria superior, requisito para la preparatoria. Planteamiento del problema de la educación rural que habría de poner a los grupos humanos dispersos por el territorio "en condiciones de superioridad para sostener la lucha por la existencia" (Baranda, 1900, p. 102).
Fines de 1889	*La Escuela Moderna*, publicación auspiciada por Baranda. Sus números aparecen hasta el año 1892.
Marzo 29 de 1890	Abolición de la Compañía Lancasteriana. Efecto del ambiente de renovación que surgió a partir de la celebración del Primer Congreso. Marcada incompatibilidad del sistema (''escuela antigua'') con los métodos modernos de la enseñanza.
Mayo 28 de 1890	Autorización del Congreso para que el ejecutivo organice y reglamente la instrucción primaria. Habilidad político-legislativa de Baranda para resolver, conforme a las circunstancias históricas de la época, las discusiones de acuerdos educativos del Congreso. Se facilitaba la realización de reformas educativas importantes, evitándose así las prolongadas discusiones que durante tanto tiempo habían impedido llevar al cabo una serie de proyectos educativos (recuérdese la suerte de los diversos ensayos educativos de la etapa de preparación) (Cfr. opinión pública en los capítulos IV-VI).
Diciembre 1o. de 1890 Febrero 28 de 1891	Las resoluciones del Primer Congreso completadas por el Senado y relativas al uso del libro de texto (circunscrito a la lectura, pues la viva voz del maestro es la única capaz

	de convertir toda instrucción en educación); métodos: la organización de la materia y el método debían corresponder al orden de la evolución y modo de actividad de las facultades y estar de acuerdo con los principios de Comenio, los procedimientos (recomienda la enseñanza colectiva y modo simultáneo) y los sistemas de enseñanza. Los Congresos de Instrucción fueron la asamblea constituyente de la instrucción pública. Sentaron las bases para la reorganización educativa y consecuentemente el nacimiento de la escuela mexicana del porvenir.
Marzo 21 de 1891	Ley reglamentaria de la primaria sobre las características de la uniformidad, laicismo, gratuidad y obligatoriedad, tanto para las escuelas nacionales como para las municipales (se suprimía la anarquía reinante en éstas). ''La primera ley completa y es casi en todos sus puntos cabalmente satisfactoria'' (Chávez, 1902, p. 568). Dos programas de estudio prudentemente discutidos encaminados a la uniformidad de la enseñanza y en consonancia con las necesidades nacionales: uno reducido a lo estrictamente necesario (instrucción indispensable), otro de acuerdo con el adelanto de la ilustración del país. Establecimiento de los Consejos de Vigilancia, mecanismo para asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad. Organización del Consejo Superior de Instrucción Primaria que vigilaría la dirección científica de la enseñanza, cuidaría del exacto cumplimiento de leyes, reglamentos y acuerdos respectivos y funcionaría como cuerpo de consulta. Nombramiento por parte del ejecutivo de inspectores.
Mayo 31 de 1891	Reglamento interior que establece los principios básicos del régimen de la primaria elemental, complemento de la ley arriba citada. Primero en sancionar las faltas de directores y profesores. Difusión del entusiasmo por renovar el ramo educativo del país. Labor de transformación para organizar el nuevo sistema de enseñanza escolar, que se encaminaba con paso firme hacia la nacionalización de la enseñanza primaria (junio 3 de 1896).
Mayo 19 de 1896	Decreto que amplió las facultades del ejecutivo para llevar al cabo todas las reformas indispensables en mate-

	ria de instrucción (primaria superior, preparatoria y profesional) ''Todo se volvió posible por virtud [de éste]: hízose entonces marcadísimo el movimiento en todas las ramas de la enseñanza, y puede decirse que de esa época data el último y más importante periodo de su organización'' (Chávez, 1902, p. 566). Con base en sus artículos se expidieron las leyes mencionadas a continuación.
Junio 3 de 1896	Nacionalización de la instrucción primaria con el fin de dar una completa unidad tanto a la parte científica de la enseñanza como a la administración (las escuelas municipales estaban en un plano de inferioridad respecto a las nacionales, primordialmente por falta de recursos). Establecimiento de la Dirección General de Instrucción Primaria que proporciona dirección unitaria a las escuelas. Difusión de la enseñanza con un mismo plan científico y administrativo. Cuerpo de inspectores: vigilancia para el cumplimiento de programas y exacta implantación de métodos.
Noviembre 7 de 1896	Organización definitiva de la instrucción primaria superior (dos años), como enseñanza media entre la elemental y la preparatoria. Perfeccionamiento del programa del Primer Congreso de lnstrucción respecto de las primeras nociones de las ciencias fundamentales. Arreglo de los cursos por semestres en la EP[10] que facilita reducir el tiempo dedicado a dichos estudios. Se prescriben los trabajos manuales de tanta importancia para el fomento de la educación técnica.
Diciembre 18 de 1896	Reglamento interior para las escuelas nacionales de instrucción primaria. Se precisan los objetivos de dicha enseñanza: educación física, intelectual y moral de los alumnos.
1897-1901	Nacimiento y desarrollo de la escuela nacional mexicana. Irradiación del sistema de enseñanza escolar sobre las bases de modernización y uniformidad. Implantación precisa de programas y métodos, conforme a los Informes de la DG de IP (1897, 1898 y 1899).

Estos datos y las cifras expuestas en el Apéndice 10 permiten advertir los primeros frutos de la reforma escolar iniciada y promovida por Baranda (Cfr. capítulo XVI, 2).

[10] De acuerdo con el plan de EP.

CUADRO 64

La formación del profesorado

1882,	se inician 13 estudios para la fundación de la Escuela Normal capitalina (Altamirano)
Carrillo funda las revistas:	*El Instructor* y *La Reforma de la Enseñanza Elemental (*1883-1885). Destierra los conceptos de ‘‘enseñanza antigua’’, y prepara adecuadamente el terreno para el florecimiento de la escuela moderna. Vida consagrada a la educación de la niñez y a elevar la calidad del magisterio nacional: *Artículos Pedagógicos* (1885-1891).
Agosto 15 de 1885 Febrero 16 de 1886	Academia Nacional de Orizaba. Curso teórico-práctico de pedagogía. Moderno plan de estudios (Laubscher y Rébsamen). Centro de irradiación de la nueva pedagogía.
Agosto 24 de 1886	Fundación de la Escuela Normal de Jalapa, ‘‘aspiraba a ser tan buena y moderna como cualquier otra del viejo continente’’ (Cfr. capítulo XII, 6), cuna de la Reforma Educativa.
Octubre 2 de 1886	Reglamento de la EN para profesores y profesoras en la capital. Establecimiento de las escuelas anexas de párvulos e instrucción primaria para práctica de la enseñanza. Fortalecimiento de la unidad y progreso del país por el carácter nacional de esta institución.
Febrero 24 de 1887	Inauguración de la EN para profesores. Sólida base para el nacimiento de la escuela nacional mexicana. La tarea del profesor, cimiento del sistema de ensenanza escolar que se trataba de poner en marcha.
Junio 4 de 1888	Decreto para la transformación de la escuela nacional secundaria de niñas (1877) en normal para profesoras. Inaugurada en febrero 1o. de 1890. Suplía la escasez de candidatos para la EN de varones.

Diciembre 1o. de 1889 Marzo 31 de 1890	Primer Congreso de Instrucción. Atención a la situación del profesorado en el orden material (acuerdos para retribuirle en forma digna y en preparación a las exigencias de la localidad); y en el orden moral (estimación pública de su labor). Servicio de enseñanza elemental obligatoria mediante maestros ambulantes. Plan básico de estudios normales con primarias anexas para facilitar la práctica profesional.
Diciembre 21 de 1889	Reglamento de la EN para profesoras.
Diciembre 1o. de 1890	Segundo Congreso de Instrucción. Elevación de la calidad de enseñanza. Planes de estudio de acuerdo con los ciclos de primaria. Normal primaria elemental y superior. Combinación de los cursos con instrucción pedagógico-teórico-práctica. Modificaciones en los planes de estudio de las Normales, que atiendan a las diferencias entre el hombre y la mujer y el papel social que cada uno desempeñe.
1892	Organización de la ‘‘Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos’’, presidida por Carrillo con participación de los maestros más notables de la época.
Mayo 27 de 1892	Nueva reglamentación de la EN de profesores y profesoras. Plan mucho más completo. Duración uniforme de cinco años. Adición de un curso de metodología para cada una de las materias básicas. Examen profesional más práctico que teórico. Perfeccionamiento de los planes que responden a la orientación hacia la unidad de la enseñanza.
Diciembre 19 de 1893	Reformas en el plan de estudios de 1892, con base en los inconvenientes advertidos en su aplicación. A pesar de la ‘‘gran cruzada normalista’’ (Cfr. capítulo XV, 3), la realidad en la EN de profesores era la escasez de candidatos por la limitada compensación a sus esfuerzos. La necesidad de otorgar mejores sueldos, remedio a esta situación, era imposible por la angustiosa condición del erario.

1896-1901	Consolidación de las providencias tomadas con anterioridad. Cosecha de valiosos frutos. Se vuelve objeto de especiales cuidados: la selección de obras de consulta para la plena capacitación del magisterio; la práctica de los métodos de enseñanza. Ejemplos sobresalientes de una pedagogía nacional en desarrollo; Castellanos, *Organización escolar* (1897), guía educativa completa para el maestro, acorde a las necesidades de la realidad educativa del país; la tarea de auténticos obreros de la educación como: R. Manterola y G. Torres Quintero, inspiración de educadores de tiempos posteriores.

CUADRO 65

La enseñanza preparatoria en continua marcha

1883-1885	Innovaciones en el plan de estudios conforme a las necesidades nacionales y del alumnado.
Marzo 31 de 1885	Reglamento disciplinario. Restauración del orden en el plantel. Esfuerzos para lograr la uniformidad de los preparativos sin distinción entre las diversas profesiones.
1885	*Dictamen* de la junta de maestros de la EP. Modificaciones a la ley de instrucción pública (1869) que subrayaba el doble carácter de los estudios: preparación para las escuelas profesionales y preparación para la vida por la instrucción y educación de la inteligencia con la práctica de los diferentes métodos y artificios lógicos. Además, buscaba proporcionar candidatos para el magisterio.
Diciembre 17 de 1886	Modificaciones a la ley propuesta por los catedráticos. Se prescribe la vuelta a la ‘‘primitiva uniformidad’’ (1869), mejorada en atención a las necesidades del país. Curso de estudios de cinco años.
Diciembre 1o. de 1890 Febrero 28 de 1891	Segundo Congreso de Instrucción. ‘‘Recalcó la importancia de la enseñanza elemental sin cuya existencia era imposible la organización y evolución del pueblo; pero puso el acento más en la acertada organización y sufi-

	ciente difusión de la enseñanza superior, origen en la sociedad de fuerzas organizadoras y movimientos progresivos'' (Cfr. capítulo XIV, 4). Hincapié en el doble carácter: instructivo y educativo-preparatorio para el estudio de las profesiones, pero sobre todo para la vida social. Insistencia en el logro de la enseñansa integral por medio de: 1) estudio jerárquico de las ciencias, recurso supremo para desarrollar las facultades superiores. Indispensable el estudio de la lógica (método) en la enseñanza de las ciencias (Cfr. capítulo XIV, 4); 2) estudio de los idiomas, instrucción literaria; 3) manejo de armas, educación física. La cultura estética se cultivaría con los modelos de la enseñanza literaria, el dibujo y el canto (desenvolvimiento "armónico'' de las facultades). Plan más equilibrado que se realizaría en la ley de 1896 (Plan Chávez).
Diciembre 19 de 1896	''[...] una de las más constantes preocupaciones que ha tenido la Secretaría a mi cargo es hacer los estudios preparatorios evidentemente prácticos, rechazando por lo mismo cuanto de inútil o poco apreciado hubiese, tanto en las materias de enseñanza cuanto en los métodos y plan general de esos estudios'' (Baranda, 1899, p. liv). Reforma general del plan de estudios de la EP para proveer de un orden más riguroso el estudio de las ciencias, carácter eminentemente educativo. Enseñanza uniforme para todas las profesiones. Disposición jerárquica de los estudios. Formación integral del estudiante (información científica al modo de Barreda, introducción de asignaturas de carácter humanístico). Limitación de los programas. Curso de ocho semestres. Incluyó las recomendaciones de la Junta de Profesores sobre la uniformidad y añadió las resoluciones del Segundo Congreso. Obstáculos para el desarrollo y buena marcha de la EP; falta de profesores y deficiencias en los estudiantes egresados de las primarias.
Noviembre 15 de 1897	Leves modificaciones al plan anterior.

Abril 30 de 1898	Reglamento que atiende a todos los aspectos del funcionamiento del plantel. Muestra de la vitalidad de la EP.
1899-1901	Intentos por perfeccionar los programas de estudio y lograr una buena selección de obras de texto.

Con base en los datos presentados, que no dejan resquicio para dudas, puede afirmarse que la instrucción pública mejoró notablemente durante los años de 1882-1901. Algunos objetivos rebasaban ciertamente las posibilidades reales del país (sobre todo económicas); pero significaban un buen comienzo para lograr incorporar, al menos desde el punto de vista educativo, a todos los mexicanos en la tan deseada unidad nacional.

6. La visión educativa de Chávez al inicio del siglo XX

El objetivo de este capítulo ha sido proponer una mirada panorámica de los frutos de los Congresos de Instrucción respecto de la irradiación de la tarea educativa desde la capital a partir de la uniformidad y modernización de la enseñanza; las realizaciones en la primaria y la preparatoria, con base en la actividad legislativa desplegada a raíz de la celebración de los mencionados Congresos y, finalmente, la labor educativa de algunos de los más sobresalientes educadores del periodo. Para dar término al presente, y poner punto final tanto a la tarea educativa del secretario Baranda como la llevada al cabo a partir del inicio de la etapa de consolidación hasta el nuevo siglo, se presenta una serie de reflexiones que, como conclusión del capítulo relativo a la educación en la obra *México: su evolución social* (1902), ofrece Ezequiel A. Chávez. Reconoce que la inmensa obra de organización referida en páginas anteriores comenzó propiamente con la República Restaurada, y se afianzó en la época de Díaz. Subraya la lejanía de las metas propuestas, y menciona como necesidades imperiosas un código único de instrucción pública y un personal competente y numeroso.

Examina luego Chávez los efectos producidos por el sistema de instrucción pública en los diversos grupos: los indígenas van siendo alcanzados por la instrucción primaria, ganancia sustanciosa en verdad, pero todavía no suficiente ni de lejos, pues la escuela los abandona a los 12 años y entonces se apodera de ellos la hacienda, la mina o la fábrica, y se convierten en eslabones de la cadena de la esclavitud del trabajo monótono. Los jefes deberían ayudarlos rescatándolos de la condición infrahumana con la dignificación de su labor y la ayuda para mejorar en todos sentidos. Los niños abandonados empiezan a ser atrapados por el padrón escolar; y las

juntas de vigilancia, al redoblar su cuidado, han logrado mayor número de niños en las primarias. No basta. Tales niños carecen de arraigo, no tienen familia, y esta condición los arrastra a asociaciones delictuosas. Los preceptos morales teóricos y fríos no son suficiente freno. Tampoco los principios religiosos. No hay otro remedio sino la incorporación de estos niños a familias bien constituidas. Entre tanto, había que emplear las obras de educación posescolar: prensa, obras literarias, clubes, escuelas nocturnas, música. El efecto más fructífero de las instituciones educativas continúa registrándose en los hijos de razas mezcladas (mestizos), nacidos en hogares bien constituidos. Esos son los que ingresan a las escuelas secundarias y superiores. Las mujeres también empiezan a hacerlo –existe en México igualdad de derechos para los dos sexos– y sólo las detienen viejos hábitos.

La burguesía es la clase encargada del gobierno de 1867 y de la cual proceden los profesionistas. Es deplorable que esta clase, carente de fortuna, se abalance al ejercicio de las profesiones liberales y a la conquista de empleos fáciles en el gobierno. La gran culpable es la clase descendiente de los europeos y los criollos, la clase rica. Esta, en vez de fundar en el país industria y comercio necesarios, gasta sus rentas en sostener perniciosos privilegios, se ha aislado y ha vivido del producto de sus enormes haciendas, minas, o rentas de casas en las ciudades, sin estimular la agricultura, sin abrir nuevas fuentes de trabajo para los desheredados. Tan culpable abstención, ‘‘criminal por su egoísmo’’, ha dado margen a que extranjeros emprendedores vengan al país a fundar progresivamente industria, comercio y vías de comunicación. Estos recién llegados suscitan desconfianza y dificultades a parte de los buenos mexicanos. Verdad que abusan de su riqueza y de su poder, verdad que algunos, enriquecidos, abandonan el país, y pueden convertirse en serio peligro para su estabilidad. Con todo, la mayoría se arraiga en México, y poco a poco adquirirán alma de mexicanos y servirán de fomento al viejo grupo aristocrático para que entre todos proporcionen trabajo y bienestar a los pobres.

Durante esta prolija digresión sobre los diversos grupos sociales y su poca edificante conducta, Chávez parece haberse olvidado momentáneamente del tema de los logros educativos encerrados en las escuelas y prosaicas cifras estadísticas. Rescataremos de ese paréntesis el párrafo: ‘‘[…] los indígenas, sin duda, cada momento van siendo y serán más totalmente alcanzados por la naciente aurora de la instrucción primaria y esto ya es mucho; pero no es lo bastante: la escuela los abandona a los doce años, y entonces se apodera de ellos la hacienda o la ruina…’’ (1902, p. 599), para detenernos a comentarlo. La trágica realidad era otra, implaca-

blemente registrada por Torres Quintero. ‘‘En nuestro país hay un mal endémico: en todas partes *las escuelas urbanas son las únicas atendidas, las rurales olvidadas*’’ [subrayado nuestro], (Torres Quintero, 1901, p. 128), y describe en seguida el cuadro que ha contemplado con sus propios ojos:

> [...] bajo el techo de un edificio destartalado se hacinan 40, 50 ó 60 chicos, sentados en malos muebles o acurrucados en el suelo. Todo es allí miserable: maestro, alumnos, enseñanza... ¿No son niños mexicanos los que habitan los campos y aldeas?... Sin embargo, ante la instrucción unos son privilegiados, parias los otros... Mientras las escuelas rurales sigan en el abandono casi completo en que yacen, la inmensa mayoría de los mexicanos seguirá sumida en las tenebrosidades del no ser... (Torres Quintero, 1901, p. 128).

A pesar de las apremiantes resoluciones del Congreso de Instrucción sobre la instrucción rural, poco, poquísimo se había hecho, como lo atestigua Torres Quintero, quien había abandonado el escritorio de ejecutivo para penetrar al interior del país. Las sensatas sugerencias educativas de Ramírez y Altamirano, apoyadas en su extracción indígena, se habían olvidado. La escuela mexicana era la escuela urbana, lejano fulgor de esperanza en una nación cuyo 75% de la población habitaba dispersa en rancherías y pueblecitos remontados en las crestas de la abrupta serranía. El esfuerzo educativo en pro de la raza indígena dejaba mucho que desear.

CAPÍTULO XVII

LA EDUCACION NACIONAL EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX

1. LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA (1901-1905)[1]

Comenzaba el siglo. La dictadura iniciaba con evidente prosperidad su vigésimo año de dominio en el país. El censo de 1900 indicaba una población de 13 605 819 habitantes de los cuales 60 000 eran extranjeros. El 75% de los mexicanos se hallaban dispersos en rancherías y pueblecitos de menos de 500 habitantes. De una fuerza de trabajo de 5 360 000, en 1900, 3 178 000 se mantenían al margen del desarrollo de la agricultura y ganadería. La agricultura de exportación, situada en las mejores tierras, creció considerablemente; de 20 millones de pesos en 1888, llegó a 50 millones en 1903; el café, de 12 000 toneladas, alcanzó las 26 000; el henequén, de 38 000 toneladas pasó a 100 000. La ganadería experimentó en las vastas regiones del norte mediano progreso. En cambio, la minería, cuya producción se valoraba (1886) en 41 millones de pesos, sube a 160 millones en 1902. Quizá el indicador más palmario del progreso fue el ferrocarril. En 1891 había 10 000 kms de líneas férreas. Para 1900 la red alcanzaba los 15 000 kms. Las costosas obras de comunicación, el progreso de la industria y minería y aún el precario de la agricultura se debieron a capital extranjero. El capital nacional se inclinaba a empresas menos grandiosas (González, 1977, pp. 231-239). En el aspecto político, el régimen de Díaz entraba, según lo caracterizó Chavero *(Diario del Hogar*, diciembre 10 de 1904), en el periodo de política sin política.[2] No había propiamente partidos políticos sino grupos independientes al modo de los liberales de la vieja guardia, los conservadores, los reyistas y los científicos. Díaz había dado

[1] La capital tenía 344 721 habitantes (Davies, 1972, pp. 482 y 501).
[2] Bravo Ugarte (1962, p. 363) usa la misma expresión sin indicar su origen.

a su régimen un doble aspecto –la decoración externa de gobierno– de república democrática, representativa y federal y el interior de una monarquía absoluta en la cual se cuidaba, con redomada astucia, de celebrar elecciones y derivar de la ley, si era menester, las facultades necesarias para seguir ejerciendo poderes dictatoriales, aun con la invasión de las facultades de otros poderes. La educación había evolucionado con el progreso material del país, y contaba con 12 000 escuelas oficiales de primeras letras que atendían a 700 000 alumnos; las secundarias eran 77, con 7 500 alumnos y 33 preparatorias a imagen y semejanza de la capitalina. El número de las escuelas normales había crecido también de modo impre- sionante en los últimos 16 años. Las leyes relacionadas con la educación alcanzaban ya un respetable número; pero la amarga realidad mostraba que, en el terreno de los hechos, la educación le importaba al gobierno menos que otros renglones, a pesar de las nuevas decisiones y creaciones, debidas en buena medida a la iniciativa personal de Sierra más que al cuidado del gobierno. Prueba fehaciente de esta apreciación se encuentra en los comentarios de la opinión pública respecto a este periodo (Cfr. capítulo XVII, 6).

En esos momentos fue cuando ocurrió la renuncia de Baranda por los conflictos dentro del gabinete con el secretario de Hacienda, José I. Limantour. Baranda podía estar satisfecho de su obra. Dejaba consolidado un sistema educativo con sus distintos niveles; párvulos, primaria elemental, primaria superior, preparatoria y las normales, semillero de profesores a cuyo cargo quedaba el aprovechamiento –la educación– de varios centenares de miles de estudiantes. Díaz nombró secretario de Justicia e Instrucción Pública (abril 12 de 1901) a Justino Fernández (1828-1911), a la sazón de 73 años de edad. La carrera del nuevo secretario había sido brillante. Abogado en 1853, fue diputado en 1855, figuró como miembro de la Junta de Notables y como representante de México al dictarse la Constitución de 1857. Regidor de la capital, propuso cuando el golpe de Comonfort que se disolviera la corporación municipal por haber cesado el orden constitucional. Fue gobernador del estado de Hidalgo (1873-1876), donde dedicó esmerada atención a la instrucción pública. Al triunfar la revolución de Tuxtepec, regresó a la vida privada durante tres años, hasta que la elección popular lo hizo volver a los escaños del Congreso. Fue director de la Escuela Nacional de Jurisprudencia de enero 16 de 1885 hasta 1901, fecha de su nombramiento como secretario de Justicia e Instrucción Pública (Paz, 1888, pp. 129-130). El primer acto importante de su gestión fue inspiradamente acertado: dividir la Secretaría en dos sendos subsecretarios. En mayo 14 de

1901, casi al mes escaso de su nombramiento, publicó el decreto (Fernández Villarreal y Barbero, 1907, *33*, p. 499) que establece la división:

> Art. 1o. Habrá para el servicio de la Secretaría de Estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública, dos subsecretarios, uno que se dedicará exclusivamente al ramo de Instrucción Pública, y otro que se encargará de las demás atribuciones que la ley asigna a dicha Secretaría.
> Art. 2o. Estos funcionarios tendrán igual categoría y el ejercicio de decretos en su respectivo ramo, en las faltas del ministro.

El Diario del Hogar (septiembre 28 de 1901) acogió con alabanza la creación de las dos subsecretarías: la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública ha seguido dando muestras de que se preocupa por los ramos importantes que le están encomendados y que procura remediar las deficiencias y los desaciertos enormes que encontró especialmente en el ramo de instrucción pública. La Junta Directiva no será mera corporación de maniquíes.

El complemento hábil de esta iniciativa fue el nombramiento de Justo Sierra como subsecretario de Instrucción Pública. La figura de este hombre superdotado ya nos es familiar. Ha aparecido en páginas anteriores como periodista, fundador de *La Libertad* y diputado, brillante profesor de historia en la Escuela Nacional Preparatoria y magistrado de la Suprema Corte de Justicia. A su lado estaba Ezequiel A. Chávez, identificado con Sierra y entusiasta decidido de la tarea magnífica de la educación.

El nombramiento de Sierra hizo concebir halagüeñas esperanzas de su gestión *(El Diario del Hogar*, enero 3 de 1903 y agosto 26 de 1903). ‘‘Ahora que decididamente se ha entrado en la vía de reformar la Instrucción Pública… ¡Ojalá que… la subsecretaría… atendiese a una mejora que con tanto ahínco reclaman alumnos y profesores!’’.

Pronto, en octubre 12, la Secretaría de Justicia e lnstrucción Pública comunicaba otra decisión importante: el decreto del Congreso (octubre 12 de 1901) por el cual autorizaba al ejecutivo para sustituir la Junta Directiva, en funciones desde tiempos de Juárez, por un Consejo Superior de Educación Pública. El texto del decreto dice así:

> Art. 1o. Se autoriza al ejecutivo de la unión para que sustituya a la Junta Directiva de Instrucción Pública por un cuerpo científico de carácter consultivo, que recibirá el nombre de ‘‘Consejo Superior de Educación Pública’’. Se le autoriza, asimismo, para que revisando ordenadamente todas las disposiciones vigentes en materia de instrucción pública expida las que mejor satisfagan el

> propósito de hacer cada vez más eficaz y positiva la educación nacional, creando en todos los grados de enseñanza las instituciones que se estimen mejor encaminadas a ese fin; en el concepto de que la instrucción primaria elemental será necesariamente gratuita, obligatoria y laica; y la primaria superior formará un coronamiento de la elemental y, a la vez, con parte de sus asignaturas, será un medio de transición para la preparatoria; ésta será uniforme dentro de los términos que el mismo ejecutivo prescriba;... pero fundando, además, enseñanzas no obligatorias, a fin de contribuir a la elaboración de la ciencia y facilitar la difusión de la misma.
>
> Art. 2o. La Secretaría del ramo dará cuenta al Congreso de la Unión, dentro de un año, contando desde la fecha en que esta autorización se le concede, del uso que ella hiciese (Dublán y Esteva, 1903, *33*, pp. 319-320[3] (La autorización se extenderá hasta octubre 8 de 1902).

La disposición no podía ser más acertada. Se sustituía un organismo meramente administrativo por uno científico de índole consultiva; un organismo de instrucción era reemplazado por uno solícito de la educación.

En virtud de la autorización concedida al ejecutivo por ese decreto, Díaz promulgó (agosto 30 de 1902) la ley constitutiva del Consejo Superior de Educación Pública (Cfr. capítulo XVIII, 6), cuyos fines serán: mantener la armonía y coordinación que deben existir entre las instituciones servidoras del Estado para promover el adelanto de las nuevas generaciones; imprimir un impulso esencialmente educativo a todos los elementos encaminados a ese fin.

El Consejo se compondrá de consejeros natos, por razón de sus funciones, y consejeros temporales nombrados por el presidente de la república. Son consejeros natos: el director de la instrucción primaria superior; el de la enseñanza normal; la directora de la Escuela Normal de Señoritas; el director de la Escuela Nacional Preparatoria; los directores de las escuelas profesionales de jurisprudencia, medicina, ingeniería, la Escuela Nacional de Bellas Artes, el Conservatorio, agricultura, comercio y administración, los directores del Museo y Biblioteca Nacional, los de las escuelas de artes y oficios, la directora del Colegio de la Paz, el gobernador del Distrito y el presidente del Consejo Superior de Salubridad, los directores de los institutos de enseñanza normal, secundaria o superior que en adelante se fundaran, previa declaración del gobierno. El presidente de la república determinará el número de consejeros temporales que, por nombramiento

[3] Esta autorización fue renovada en las siguientes fechas: 2a. noviembre 26 de 1902-noviembre 4 de 1903. 3a. diciembre 5 de 1903-mayo 28 de 1905. 4a. julio 13 de 1905-mayo 28 de 1906. 5a. junio 1o. de 1906-marzo 31 de 1907. 6a. junio 6 de 1907-diciembre 1o. de 1908 (Sierra, 1977, *8*, pp. 347-402).

renovable cada dos años, tendrán un puesto en el Consejo, con las mismas atribuciones que los natos. Actualmente serán 20 los consejeros de que habla este artículo. Formarán parte del Consejo tres directores de establecimientos particulares de enseñanza nombrados igualmente por el gobierno. El artículo 10o. proponía establecer una comisión *ad hoc* para los asuntos que lo requirieran, formada de tres o cinco individuos, y se les señalará el plazo para entregar su dictamen. El Consejo puede llamar a informar ante él, en sesiones plenarias o comisiones, a los directores, inspectores o profesores que juzgue conveniente. El gobierno deberá consultar al Consejo sobre cuanto se refiera a planes de estudio, reglamentos, programas, métodos y libros de enseñanza y sobre todos los puntos que se relacionen con la educación nacional. El gobierno conserva íntegra su facultad de resolver; pero deberá preceder a su ejercicio, en los asuntos aquí enumerados, el conocimiento de la opinión del Consejo. Sin embargo, podrá tomar medidas provisionales que se consultarán al mismo Consejo para que puedan llegar a tener el carácter de definitivas. Finalmente, en el artículo 15o., se asigna plena libertad al Consejo para expresar su opinión sobre las iniciativas presentadas por la Secretaría del ramo: podrá manifestar sus deseos respecto de puntos relacionados con su encargo (Dublán y Esteva, 1904, *34*, pp. 178-179).

> Cuanto atañe a la educación pública me interesa y me afecta profundamente; pero me impacienta al mismo tiempo. Mientras más medito en ello, más clara veo la necesidad ingente de consagrarse a este asunto con devoción inmensa, con afán constante, casi con angustia... (Yañez, 1962, p. 141).

Quien escribía estas líneas en 1883 acababa de recibir el cometido de hacerse cargo de la Subsecretaría. A su vuelta de Europa, a donde había ido a estudiar sistemas educativos y organización universitaria, redacta el esbozo de su programa educativo –los lineamientos de cuanto después hizo– y al llegar a México los da a conocer al presidente Díaz y los discute con el jefe de la única sección de la Subsecretaría, Ezequiel A. Chávez, con quien se encontró en comunión de ideas y propósitos. En junio 14 Justo Sierra se hizo cargo de la Subsecretaría y comunicaba a un amigo ‘‘nos pusimos a trabajar de veras’’, y empezó por la remoción del personal carente de las aptitudes propias para secundar sus designios. Luis E. Ruiz fue sustituido por el ingeniero Miguel F. Martínez quien también se apropiaría de las miras de Sierra y las secundaría.

La prensa *(El Diario del Hogar,* febrero 18 de 1902) se preguntó qué sucederá en el seno del areópago nacional (la Subsecretaría de Educación),

cuando aún no llegaban al mundo profano sus sabias resoluciones respecto del orden escolar para el año en curso. El diario refiere que Sierra se hallaba contrariado por no encontrar los genios que le ayudasen en su vasto proyecto educativo y recomienda al flamante subsecretario atender luego a lo que no sufre dilación –la educación primaria– y tomarse el tiempo necesario para proyectar la creación de universidades, iniciativa impropia del Estado que no tiene obligación de dar instrucción superior. Sierra debía ahora tender su mano al enclenque y raquítico profesorado mexicano, escoger por oposición a los mejores y mejorarles sus sueldos, decisiones que serán las bases para desarrollar, dentro de 20 años, sus vastos planes.

Sierra había subrayado, 26 años atrás en el campo del periodismo, la empresa nacional de la educación no de mera instrucción. Concebía la primaria como un organismo destinado no sólo a leer y contar sino a pensar y sentir y a desarrollar al hombre en el niño. El segundo objetivo era organizar los estudios superiores de los cuales venía hablando desde los años ochenta.

Al instaurar el Consejo Superior de Educación, pronunció Sierra un discurso (septiembre 13 de 1902), programa oficial de su gestión y plan de la escuela mexicana cuyo concepto se aclara (Sierra, 1977, *5*, pp. 293-323).

Antes de resumir el discurso de inauguración, conviene mencionar dos documentos oficiales suscritos por Sierra ya como subsecretario. Ambos encierran las ideas básicas de su programa. El *primero* es la circular de octubre 20 de 1901 (Yáñez, 1962, p. 143), comentario a las bases de la organización del profesorado. Trata Sierra el ingente problema de la capacidad y dignidad magisteriales, pivote del sistema educativo, e inicia la revisión adecuada. Adopta providencias cautelosas en las escuelas primarias y secundarias, excepto en las normales, cuyo problema es peculiar. Reconocidos los inconvenientes de las oposiciones, aduce razones para implantarlas por ser el único medio de proceder a una seria revisión del profesorado, y anuncia otros medios: erección de instituciones y expresamente de normales superiores, anteriormente mencionadas por Chávez, revisión de planes de estudio, presencia de profesores extranjeros en la docencia, severidad respecto del valor moral de los profesores, ya que tienen en sus manos la educación, no la mera instrucción del pueblo.

El *segundo* documento es un oficio al director general de Instrucción Primaria que precisa la norma del laicismo escolar en los planteles particulares cuyos estudios pretenden validez oficial con el fin de evitar que sus enseñanzas nulifiquen la asignatura prescrita (Yáñez, 1962, p. 144).

Volvamos la atención al discurso que anuncia la formación del Consejo sustituto de la Junta. Al crearse la Subsecretaría de Instrucción Pública, la

Junta quedaba sin ámbito fijo. Aquel organismo, mitad técnico, mitad administrativo, fue sabiamente sustituido por el Consejo de Asesores[4] traídos de distintos campos de la educación y formado con las personas más distinguidas, capaces de aportar, sin distinción de grupos, luces en esta empresa nacional. Justo Sierra trazó, en esta ocasión, con pinceladas maestras, el gran cuadro de la construcción espiritual de México, desde los jardines de niños hasta la universidad. El punto de partida es la prédica obsesiva de mudar la instrucción en educación, porque aquélla sin ésta es vana y dañosa, cuando no va aparejada con la formación del sentimiento y la emoción, la llamada cultura moral:

1) Instrucción no es sino un ingrediente de la educación. Los jardines de niños, convertidos en escuela preparatoria de la primaria, deben gozar de autonomía e independizarse de las normales y ser dirigidos y atendidos por madres más bien que por solteras en locales apropiados.

2) Bajo la dirección de personas conocedoras del arte de la pedagogía. Sierra transformó así las escuelas de parvulitos en los Kindergarten, y a él se debe haber especializado en este arte a las maestras Estefanía Castañeda (1872-1937) y Rosaura Zapata (1876-1963). El secretario reitera su adhesión al principio de la educación obligatoria y laica. Recuerda él que siendo diputado creyó en este principio como el medio indispensable para hacer descender nuestra democracia de la región ideal a la realidad política, haciendo alfabeta al ciudadano y suprimiendo de esta guisa el elemento primordial de desigualdad e inferioridad entre los obreros y artesanos y los colonos y operarios extranjeros.

3) Es necesario unificar el habla nacional, multiplicar y mejorar a los maestros y escuelas, educar a los indígenas e introducir en la primaria las nociones de ciencias como instrumento educativo para que ésta sea una preparación a la vida moral, intelectual y física.

4) La escuela normal es un problema y conviene inventar estímulos para atraer a los jóvenes que rehúyan esa profesión digna de mayor realce moral y recompensa económica sin omitir desvelos. Urge incrementar el número y cuantía de las pensiones y fijar una escala creciente de remuneraciones, pensiones de retiro y jubilaciones, así como crear la legión de honor escolar (Yáñez, 1962, p. 145).

En el campo de la enseñanza primaria para adultos se adoptarán sistemas de docencia sin formalismos, atractiva, en locales y con mobiliario adecuados. Se tratará de suscitar toda suerte de estímulos y alicientes al esfuerzo,

[4] Se refiere al Consejo de Educación.

mediante conferencias, exposiciones, proyecciones y experimentos con aplicaciones a la industria.

5) La educación secundaria debe formar ante todo hombres más que preparar médicos, abogados, etc. Es preciso volver al objetivo de Barreda. Falta una normal donde se formen profesores para las normales secundarias o profesionales –la normal superior– donde los programas ofrezcan mucho más de lo conocido por el aspirante, y se incluya hábilmente la metodología propia de la disciplina por impartir. No existe otro medio sino el doctorado, indispensable para cuantos abriguen el propósito de enseñar en las escuelas secundarias y en las normales de instrucción primaria.

Se necesita restaurar los internados, no al modo antiguo, en condiciones poco higiénicas, sino en el campo, a ejemplo de los magníficos internados sajones. El Estado apoyará el mecenazgo artístico con una doble corriente: la de extranjeros que vengan a México a compartir sus conocimientos y la de mexicanos hacia los centros artísticos de Europa. La riqueza arqueológica de México es motivo de entusiasmo para acometer científica y sistemáticamente las exploraciones.

6) La última parte del discurso es fogoso alegato en pro de la creación de la Universidad Nacional, la cual dará unidad orgánica a todo el cuerpo docente, proyecto que rebasa el alcance de la presente obra. El vasto programa requiere, con el impulso para las grandes realizaciones, de otro menos atractivo y brillante: el estudio de programas y métodos, reglamentos, libros de texto, medidas de selección, aprovechamiento, incentivos y concursos para las becas en el extranjero. Una última idea cierra el discurso: la conveniencia de extender a los estados la acción federal de modelo en materia educativa por medio de una reforma constitucional, es decir, la federación de la enseñanza. Puede decirse, al echar una mirada retrospectiva, que el plan de Sierra, incluía ‘‘la construcción espiritual de México’’, lo mejor de otros proyectos y principalmente las conclusiones de los Congresos de Instrucción, venero de principios y prácticas basadas en el pleno conocimiento del país (Sierra, 1977, *5*, pp. 293-323).

El discurso, además de ser una magnífica pieza oratoria, presenta el programa de la gestión de Sierra, su idea fija de la ‘‘construcción espiritual de México’’. Era obvio que ante todo había que sustituir la instrucción por educación obligatoria y laica, como elocuentemente lo expresaba el mismo nombre del Consejo. Además, se requería atender desde temprana edad, con los jardines de niños, la educación integral de éstos; la recomendación de la necesidad de impulsar la unificación del habla nacional muestra la idea de Sierra de lograr así la integración del indígena a la sociedad. La primaria

perseguía el objetivo de la enseñanza integral del niño –física, intelectual y moral– descuidada en planes anteriores. La normal –el medio indispensable para la gran campaña– requería de afanoso fomento con la elevación del nivel académico del profesorado, su preparación especializada de acuerdo con los grados que tenga a su cargo y con la dignificación del profesorado en todos los órdenes. La educación secundaria, prolongación de la primaria, debe perseguir el fin instructivo y educativo asignado por Barreda. El edificio educativo se completará airosamente con la creación de la Univesidad Nacional, culminación de la construcción espiritual del país.

Sierra llamó a participar en el Consejo a los hombres eminentes en la vida cultural de México, con rica mezcla de varones provectos y elementos jóvenes. Pertenecieron al Consejo, entre otros, los abogados Miguel y Pablo Macedo, Manuel M. de Zamacona, Joaquín Casasús, Ezequiel A. Chávez, Luis Méndez, Rosendo Pineda, Jorge Vera Estañol, Luis Cabrera; los médicos Eduardo Liceaga, Porfirio Parra, José Terrés, Manuel Toussaint (1858-1927), Manuel Flores, Luis E. Ruiz, Francisco Vázquez Gómez (1860-1933), Manuel Uribe Troncoso, Angel Caviño Iglesias, Alfonso Pruneda (1879-1957), Francisco de P. Labastida (canónigo); los educadores Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero, Alberto Correa, Daniel Delgadillo, Leopoldo Kiel, Adrián Fournier, Genoveva Cortés, Estefanía Castañeda, Juvencia Ramírez, Cecilia Mallet; los ingenieros Agustín Aragón, Miguel F. Martínez, Manuel Fernández Leal, Gonzalo Garita, Norberto Domínguez; el geógrafo Miguel Schultz; los historiadores Genaro García y Luis González Obregón; los arquitectos Antonio Rivas Mercado, Jesús T. Acevedo y Carlos Lazo; los artistas Ricardo Castro (1864-1907), Carlos Meneses (1863-1929), Gustavo Campa; el polígrafo José M. Vigil. Afortunadamente para la posteridad, se conservan las versiones taquigráficas de las sesiones del Consejo, a lo largo de diez años de ininterrumpidas labores, bajo la estimulante inspiración de Sierra.

El secretario había incluido en el Consejo a lo mejor de la intelectualidad mexicana de la época con una equilibrada representación de abogados, médicos, educadores, ingenieros, historiadores y artistas; la presencia de expertos en las disciplinas de la época aseguraba la calidad de la asesoría que el Consejo podía ofrecer al titular sobre los delicados problemas de la educación nacional.

Pronto, las esperanzas se esfumaron. La prensa se quejaba de que el Consejo Superior de Educación *(El Diario del Hogar*, septiembre 2 de 1903) funcionaba en forma mecánica, a saber, ‘‘sus aprobaciones han sido meramente administrativas’’. La discusión de la gratuidad de la educación

superior se difirió para más adelante (!); del gran número de delegados sólo concurrieron 21 y dos enviaron excusas para no asistir. Y se pregunta el diario para qué se hizo una inauguración tan solemne y para qué pronunció Sierra un discurso tan repleto de reformas e ideales. El Consejo es la ‘‘copia exacta del parto de los montes’’.

En el último tercio de 1903 *(El Diario del Hogar,* octubre 10 de 1903) empezó a circular el rumor de la inminente renuncia de Sierra por desavenencias surgidas entre él y el secretario del ramo.

La opinión pública, a reserva de rectificar o ratificar tan peregrino rumor, recuerda que Sierra llegó a la Subsecretaría animado de intensos deseos de mejorar la instrucción pública y ponerla a la altura de Europa y Norteamérica, ‘‘pero no es menos evidente que todo ello no pasó de buenos deseos’’. Así lo comprueba el Consejo Superior de Instrucción Pública. Las discusiones relativas al internado y la enseñanza profesional no gratuita resultaron inútiles, pues las resoluciones de ese cuerpo carecen de fuerza de ley. El diario aduce otros ejemplos: creación de plazas de dudosa utilidad; aumento de sueldos a personas con puestos importantes; retraso inexplicable en abrir los concursos para cátedras, falta de la lista de textos. ‘‘Si todo esto es cierto’’, y el diario añade, ‘‘y nosotros bien quisiéramos que no lo fuere, debe confesarse que la gestión del señor Sierra no ha sido todo lo atinada que se esperaba y las ideas magistrales de su discurso fueron sólo un sueño, hermoso pero inútil como cualquiera otro ensueño’’. Y el diario añade:

> [...] antes por incuria y después por sobra de reformas, la niñez y juventud escolar han padecido gravemente como lo prueba el caso de los libros de texto que antes se señalaban por recomendación y no por competencia, y ahora... no se señalan. La situación, pues, no ha cambiado.

Las quejas sobre el Consejo Superior de Educación se prolongaron en el año 1904 (El *Diario del Hogar,* febrero 24 de 1904). A propósito de un debate acerca de si tratar o no de las expediciones de los grandes exploradores en las clases de historia, el diario observa que la mayoría de los miembros del Consejo permaneció callada. ‘‘Decididamente trabaja mucho, mucho el Consejo Superior de Educación’’.

2. JUSTO SIERRA MÉNDEZ (1848-1912)[5]

¿Quién era este hombre extraordinario cuya pasión permanente fue el servicio de la patria desde que joven abogado empieza a escribir en los pe-

[5] Esta semblanza, escrita para una publicación de la Secretaría de Educación Pública, se reproduce aquí, ligeramente modificada, con permiso de la misma Secretaría (SVA22, septiembre 20 de 1982).

riódicos hasta que muere repentinamente en Madrid donde era ministro plenipotenciario de México ante el gobierno español?

Durante más de 40 años, Sierra fue no sólo espectador del cambiante horizonte político de México sino actor desde la tribuna parlamentaria, la Suprema Corte de Justicia y la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.

Hijo de un célebre jurista yucateco, Justo Sierra O'Reilly (1814-1861), iniciador del periodismo literario y de la novela romántica en la península (su madre, Concepción Méndez, era hija de Santiago Méndez, cuya recia figura domina la azarosa historia de Yucatán de 1833 a 1857), recibió de su padre el ejemplo de la actividad periodística y de su abuelo materno la inclinación a la política, entendida ésta como entrega desinteresada al servicio del país. Nacido en la amurallada ciudad de Campeche, todavía entonces en poder de los norteamericanos, Justo aprendió las primeras letras en Campeche, y las continuó en Mérida hasta 1861, fecha de la muerte de su padre. La familia emigra entonces a la capital, donde los años no alcanzaron a borrar las huellas del ambiente natal con sus costumbres y su habla, su proverbial franqueza de trato y su nunca desmentido tesón ante las dificultades. En el momento de pesadumbre por el fallecimiento de su padre, dice Agustín Yañez (1962), comienza la biografía de quien hasta entonces había seguido el destino de sus mayores. Ahora le toca labrarse el suyo inalienable, mas con la obligación conferida por el nombre paterno. ¡"Cuál obra pudiera yo realizar, cuál gloria conquistar, con cuál empresa avasallar la fama que fuese capaz de producir en mí una satisfacción semejante al orgullo santo de llevar el nombre que llevo!", exclamaba el propio Sierra. Ya en México, cursa con brillo sus estudios, primero en el Liceo Franco-Mexicano y luego en el Colegio de San Ildefonso, a la sazón Escuela de Jurisprudencia. Allí también revela su talento literario, y en 1871 obtiene el título de abogado.

Fue destino de Sierra llegar a la escena histórica, cuando amanecía en México, después de casi medio siglo de levantamientos y luchas fratricidas, una era de paz, era que requería consolidación en profundidad y prolongación en el tiempo para el progreso de un país con crecido número de personas analfabetas, desprovisto casi de vías de comunicación y bloqueado por gigantescas cadenas de montañas, obstáculo infranqueable al intercambio humano de sus habitantes.

Después de la etapa juvenil literaria, cuando publica *Cuentos románticos,* la novela *El ángel del porvenir*, la obra teatral *Piedad* y el poema *Playera*, sus intereses se modifican y se encaminan hacia la historia, la sociología y la educación. Escribe en *El Globo, El Monitor Republicano, El Federalista,*

y funda *La Libertad* en 1878, en la cual trata todo un repertorio de temas esenciales para la vida pública de México: la necesidad de orden y paz y, por tanto, de un gobierno fuerte, que concilie las diversas facciones disidentes y los partidos contrarios, y persuada a todos a cooperar en la magna tarea de reconstruir un país asolado hasta entonces por la desunión y las luchas fratricidas. Un poco antes (1877), Sierra se estrena como profesor de historia, una de sus actividades preferidas, cultivada, en medio de las ocupaciones más absorbentes, hasta el fin de sus días. Su vocación de maestro está bellamente descrita en el retrato que pinta de otro gran hombre quien fue su maestro, Ignacio M. Altamirano.

> Ya saben ustedes cómo acoge a los muchachos, con qué aprecio los escucha, cómo tiene el don de abrir horizontes y de encender vocaciones. Su afán supremo consiste en hacer venir la luz del fondo del espíritu del discípulo; nunca daba reglas, siempre ejemplos. Una curiosidad infinita lo empujaba hacia todos los horizontes y lo hacía arribar a todas las playas (Yáñez, 1962, p. 104).

Como actor en la vida pública, Sierra intervino desde la tribuna de la Cámara de Diputados para propugnar el plan de enseñanza de la Escuela Preparatoria, la libre importación de la sal, el proteccionismo a la industria papelera, la expropiación de empresas por causa de utilidad pública, y defendió, aun a costa de la acusación de venalidad lanzada contra él, la deuda inglesa.[6] Y fue calumniado de venalidad, ¡él que se veía en aprietos para pagar la renta de su casa!; que pasaba apuros para presentarse, acompañado de su esposa, con el decoro propio de su posición oficial, y que hubo de contraer préstamos y abandonar la residencia que ocupaba, propiedad de Gabriel Mancera (1839-1925), al dejar de ser secretario de Instrucción, para irse a vivir con su hija María de Jesús.

Sierra, que había recalcado la necesidad de un gobierno fuerte para mantener incólume la paz en medio del bullir de las pasiones políticas, conservó una postura crítica respecto de Díaz, y lo mismo condenó el asesinato político de los partidarios de Lerdo en Veracruz (1879) que escribió al presidente para pedirle que evitase la reelección forzosa, pues significaba la presidencia vitalicia, es decir, la monarquía electiva con disfraz republicano; significaba, además, que era un sueño irrealizable la preparación del porvenir político del pueblo. En la obra *Evolución política del pueblo mexicano*[7] que apareció por primera vez en *México: su evolución social* (1900-1902), elaborada bajo los auspicios oficiales escribe:

[6] Cfr. capítulo XI, 7, Bazant, 1968, pp. 118-125 para el asunto de la deuda inglesa.

> [...] la evolución política de México ha sido sacrificada a las otras fases de su evolución social; basta para demostrarlo este hecho palmario, irrecusable; no existe un solo partido político, agrupación viviente organizada, no en derredor de un hombre, sino en torno de un programa. El día que un partido llegara a mantenerse organizado, la evolución política reemprendería su marcha, y el hombre, necesario en las democracias más que en las aristocracias, vendría luego... (Sierra, 1957, *12*, p. 396).

Fue maestro eximio de la república. Su testamento –compendio lúcido de su personalidad y de su obra– que le merecerá la exaltación al círculo glorioso de maestro de América con Sarmiento, Montalvo (1832-1889) y Martí (1853-1895), se cifra en estas magníficas palabras en torno a la esencia de la educación de nuestro pueblo: crear el alma nacional.

Su afán se orientó sin tregua a promover los distintos tipos de enseñanza: primaria, normal y preparatoria. Sin embargo, sentía que su tarea permanecería incompleta si no se ocupaba en la ingente tarea de la creación de la Escuela de Altos Estudios, idea que venía él subrayando desde 1881. Por fin, el proyecto mil veces discutido tomó cuerpo en la ley de 1910 sobre los fines, organización y métodos de la Escuela Nacional de Altos Estudios, inaugurada en septiembre 18 de 1910. Con este logro revive en Sierra todo un mundo de ideas y ensueños. La Universidad no será prolongación colonial, ni institucional al modo americano, sino que se apoyará en la realidad palpitante de México, gozará de autonomía científica, satisfará las necesidades públicas de docencia adecuada y atenderá a las necesidades de investigación. El magnífico plan remata con el diseño de un Instituto Nacional, formado con individuos de primer orden, ocupados desinteresadamente en promover en México el avance constante de la ciencia, incluidos los estudios históricos, arqueológicos, jurídicos, económicos, políticos, literarios y artísticos. Después de esa magna obra, Don Justo podía descansar tranquilo. El mismo había dicho: "Sin la escuela... todo cuanto se ha hecho por el progreso material y económico resultaría un desastre para la autonomía nacional. Así veo las cosas, así son" (Sierra, 1949, *14*, p. 357).[8]

No todo fue placentero en la vida de don Justo. Ya había sufrido hondamente la pérdida de su hermano Santiago, muerto en un duelo; las calumnias por su defensa de la deuda inglesa; la muerte de su hija Luz (octubre de 1910), que minó definitivamente su salud. Le estaba reservada otra prueba: el presidente Díaz, por consejo de su secretario Limantour, y para conjurar el peligro de la revolución que ya presionaba al gobierno,

[7] Cfr. la nota de introducción del tomo 12 de las obras de Sierra.

[8] Tomada de una carta de diciembre 31 de 1907 a José Ives Limantour.

pidió la renuncia colectiva del gabinete (marzo 24 de 1911). Aunque Sierra ya había presentado su renuncia en noviembre de 1910, resintió esta forma de pedírsela que lo hacía aparecer como inútil o perjudicial.

Dobló la cabeza y tuvo que reemprender para subsistir las labores y el sistema de vida abandonado hacía diez años. Sencilla y alegremente empezó a impartir de nuevo el curso de historia en la EP en julio de 1911. El presidente Francisco I. Madero (1873-1913) le hace justicia prontamente, y nombra a don Justo enviado extraordinario y ministro plenipotenciario de México en España. Se suceden los honores y agasajos. Recibe la distinción de ser designado orador, a nombre de todas las naciones hispanoamericanas, en el centenario de la Constitución de Cádiz. Pero el mal que lo venía minando desde hacía tiempo cobró su víctima. Justo Sierra falleció en Madrid en septiembre 13 de 1912. La hora de su muerte se convirtió en el inicio de su gloria. Se le rindieron honores en Madrid, La Habana y México. El día de su sepelio fue día de duelo nacional. Y en el año 1948, centenario de su nacimiento, la Universidad Nacional de México, a la cual había dado vida, tomó la iniciativa de declarar a Justo Sierra Maestro de América, con anuencia de las Universidades de Santiago de Chile, Panamá, Cuenca (Ecuador), Guatemala y El Salvador.

Con esta ocasión sus restos fueron trasladados del Panteón Francés a la Rotonda de los Hombres Ilustres del Panteón Civil. Las proporciones inesperadas del homenaje a don Justo constituyen todo un plebiscito: el de una nación agradecida que venera en uno de sus hijos la alteza de miras, mentís a la prevaricación y la bajeza, la honradez intachable, ajena a la corrupción y a la rapiña y la entrega nunca desmentida al servicio fervoroso de la patria.[9]

[9] Sierra fue partidario de Iglesias, y a la caída de éste sintió que sus aspiraciones políticas se evaporaban. En vez de sumarse a una conspiración contra Díaz, decidió apoyarlo para que de las elecciones de 1880 saliera un gobierno constitucionalmente intachable. Para conseguir objetivo de tanto momento, Díaz y Sierra celebraron un pacto. El primero dio el dinero para acometer aquella obra, y el segundo lo aceptó y emprendió ésta con el periódico *La Libertad* desde 1878 a 1880, cuando dejaría de escribir. Durantes esos años, Sierra volverá una y otra vez en sus artículos sobre la urgencia de fomentar la prosperidad de México por los ferrocarriles y la inmigración y la consiguiente necesidad de un gobierno central fuerte aun con la reforma de la Constitución de 1857, si fuere menester (Cosío Villegas, 1980, pp. 18-44). Sierra (1949, *14*, pp. 96-97) afirmaba en 1899 que el *Manifiesto* de la Convención Liberal de 1892 redactado por él recomendaba que la reelección de ese año fuese la última. En ese año de 1899 se siente obligado a manifestar a Díaz que: ‘‘La reelección significa la presidencia vitalicia, es decir, la monarquía electiva con disfraz republicano...; la reelección indefinida tiene inconvenientes supremos... Significa, además, que es un sueño irrealizable probablemente la preparación del porvenir [del pueblo mexicano] bajo los auspicios de V...’’ Díaz contestó a Sierra (1949, *14*, p. 544) que si sus amigos conocieran todas las dificultades para dejar la presidencia, pensarían de otra manera. Monsiváis (1976, pp. 315-316) presenta otro punto de vista sobre el mismo asunto.

3. Nuevas áreas de la normal

No se podía temer que el ímpetu de la reforma educativa alcanzado durante la gestión de Baranda feneciese: el acento seguía fijo y subrayado en el magisterio. Así Díaz podía decir:

> [...] a la formación de buenos alumnos debe preceder la formación de buenos maestros y a este pensamiento obedece un determinado número de acuerdos encaminados por diversos modos al mejoramiento y depuración del cuerpo de educadores nacionales (*Informes Presidenciales*, 1976, p. 85).

Consecuentemente con este principio, Díaz, a instancias de Sierra, nombró a Rébsamen director general de enseñanza normal, pues aquél deseaba rodearse de hombres capaces para la tarea a él encomendada. Para estas fechas, agosto 24 de 1901, Rébsamen había introducido fructíferas innovaciones en la enseñanza primaria de Veracruz, Oaxaca, Jalisco y Guanajuato. Otros estados habían solicitado su ayuda y colaboración. Rébsamen les envió a sus discípulos preferidos para emprender la renovación de la educación en esos sitios. Ahora, como director de enseñanza normal, podía extender aún más su influjo por todo el resto del país (Zollinger, 1957, p. 72). Díaz podía anunciar el nombramiento de Rébsamen al Congreso:

> A fin de organizar, por medios que se reputan mas prácticos, la formación de maestros para escuelas primarias, se ha creado una Dirección General de Enseñanza Normal, confiada a un pedagogo de merecida reputación, que se encargará especialmente de la Escuela de Profesores (*Informes Presidenciales*, 1976, p. 71).

En octubre 2 Rébsamen, acompañado por Sierra, tomó posesión de su nuevo cargo al frente del profesorado de la normal.

> [...] Simultáneamente con sus conferencias sobre pedagogía, dedicó todas sus energías a la reorganización de la Escuela Normal, labor en la cual lo secundó eficazmente, como Secretario y ayudante, su antiguo discípulo, Leopoldo Kiel. Esta labor de reorganización, que resultó mucho más difícil que la de la fundación de la Escuela Normal de Jalapa, ocupó todo el tiempo y las energías de Rébsamen a tal grado que su revista *México Intelectual* no pudo aparecer durante el año de 1909 (Zollinger, 1957, p. 76).

En octubre 10 de 1901 (Dublán y Esteva, 1903, *33*, pp. 310-316) se publicó un decreto sobre las bases de la organización del profesorado de las escuelas nacionales secundarias, profesionales y especiales del Distrito Federal. Las disposiciones generales prescriben que para ser profesor o preparador (se omite lo relativo a carreras profesionales), o jefe de taller en las escuelas secundarias, con excepción de las normales que se regirán por reglamento especial, se requerirá haber sido o ser declarado competente en la oposición respectiva, o haber profesado satisfactoriamente, a juicio del ejecutivo de la Unión y a lo menos por cinco años, la totalidad de la asignatura o la parte de ésta que implique el conocimiento de toda ella. Personas con indiscutida notoriedad en su materia pueden ser nombradas como profesores. Se ordena que haya un titular y adjunto para los puestos de profesor, preparador, etc., quienes suplirán las faltas temporales de los propietarios, mientras no se cubran por oposición todas las clases, y a medida que se revisen los planes vigentes en las escuelas, se convocará a una oposición a la semana. Los jurados se compondrán de cinco miembros y habrá un representante de la Secretaría. Del jurado se excluyen los consanguíneos o relacionados por afinidad, hasta el 3o. grado inclusive. Los opositores no podrán recusar a ninguno de sus jueces sino por causa grave. Los requisitos para tomar parte en las oposiciones son: ser mayor de edad, de buena conducta, de reconocida aptitud para enseñar la materia, si la ha profesado, y el título o equivalente, y en los casos de historia patria, la nacionalidad mexicana. Se excluyen de la enseñanza en historia general, lógica, pedagogía, economía política, psicología, moral y sociología a ministros de algún culto. Habrá prueba oral y escrita así como prueba teórico-práctica para los preparadores. Los temas se sacarán por suerte, las pruebas prácticas serán improvisadas, y la calificación de éstas se hará por votación. Los siguientes artículos (41o. a 51o.) se dedican a prevenir situaciones conflictivas en las oposiciones. Con estas providencias se trataba de mejorar la calidad del profesorado, aunque persistía aún la política de pagar sueldos bajos a los maestros.

Junto con el decreto se publicó una circular (octubre 20 de 1901) de Sierra sobre las oposiciones (Dublán y Esteva, 1903, *33*, pp. 316-3l7). El valor de una escuela está en proporción directa del prestigio y competencia del profesorado más bien que de la bondad extrínseca de los planes de estudio. Desde 1869 se habían instaurado las oposiciones y sus defectos eran patentes: la resistencia de personas valiosas opuestas a exponer su fama bien ganada ante un competidor es instrumento político para con los estudiantes. Sin embargo, los otros sistemas son o más defectuosos o irrealizables, como

el mejoramiento directo de parte del Estado, que se presta para manejos ajenos a lo académico; la selección realizada por las juntas de profesores induce a la formación de grupos exclusivos; el sistema alemán de "Privat-Dozent"[10] es difícil de implantar en nuestro ambiente. Por tanto permanece en vigor el medio escogido en 1869 con tal de no excluir otros medios. Al revisar las listas de maestros de algunas escuelas, no se ha ocultado al gobierno que sobre una parte del profesorado se cernía cierta sombra de desprestigio y que, con causa o sin ella, se dudaba de la competencia de un grupo de profesores. Convenía, pues, en bien del sistema público educativo, devolver su vigor a las oposiciones para asegurar la renovación del profesorado. Se ha procurado subsanar las deficiencias del sistema.

Al mismo tiempo que se publicaba la circular sobre las oposiciones, el gobierno se movía en otro frente: el de la escuela normal para profesores. Por decreto de junio 28 de 1902, se modifica su plan de estudios sustacialmente, de tal suerte que permita formar dos clases de profesores: los de instrucción primaria elemental y los de la superior con un adecuado ordenamiento de las materias tanto para hacer cada uno de los cursos fácilmente asimilables, cuanto para ayudar a los alumnos a aplicar siempre en sus estudios profesionales los mismos métodos que después observarán al impartir sus conocimientos. Los cursos de normalistas para formar profesores de instrucción primaria elemental durarán cuatro años con el siguiente programa:

CUADRO 66

Plan de 1902 (Art. 2o.)

Currículo de normal para primaria elemental

Primer año

Antropología pedagógica; 1o. incluidas nociones de anatomía, fisiología e higiene aplicadas al niño[1]
Matemáticas 1o. (aritmética y geometría plana 1o.)[1]
Caligrafía[3]
Gimnasia[3]
Trabajos manuales[3]
Español 1o. con lectura superior, recitación, composición y gramática (analogía y prosodia)[1]
Francés 1o.[2]
Geografía 1o.[2]
Solfeo y canto coral[3]
Ejercicios militares[3]

[10] Instructor universitario.

Segundo año

Antropología 2o. con nociones de psicofisiología y psicología aplicadas a la educación intelectual y moral del niño[1]
Matemáticas con geometría plana 2o. y álgebra 1o.[2]
Caligrafía[3]
Gimnasia[3]
Ejercicios militares[3]
Español 2o. con lectura superior, recitación, composición y gramática (sintaxis y ortografía)[2]
Francés 2o.[2]
Geografía 2o. (geografía general)[2]
Historia 1o. (de México)[2]
Solfeo, canto coral y primeros[3] ejercicios en el armonio[3]
Trabajos manuales[3]

Tercer año

Primer curso de pedagogía, introducción general al estudio de la materia
Metodología general de la enseñanza primaria[2]
Matemáticas 3o., con geometría del espacio, álgebra 2o. y ejercicios prácticos de topografía[2]
Historia (historia general)[2]
Ejercicios militares[3]
Metodología aplicada (las materias de 1o. y 2o.)[3]
Español 3o. (estudio de modelos literarios graduados, ejercicios de composición y oratoria escolar)[2]
Nociones de ciencias físicas[2]
Geografía física y cosmografía[2]
Dibujo[3]
Trabajos manuales[3]

Cuarto año

Pedagogía 2o. (disciplina escolar y acciones de organización pedagógica[2]
Gramática general[2]
Nociones de ciencias naturales (zoología, botánica, mineralogía y geología)[2]
Estudio del armonio y práctica de canto coral[3]
Ejercicios militares[3]
Metodología 2o. (aplicada a materias de 3o. y 4o.)[3]
Historia general y escolar[2]
Inglés 2o.[3]
Instrucción cívica y derecho usual[2]
Dibujo[3]
Gimnasia[3]
Trabajos manuales[3]

Los profesores de primaria superior cursarán, además, los siguientes cursos:

Quinto año

Pedagogía 3o. (organización pedagógica con mayor extensión y primera parte de la historia de la pedagogía)[2]
Literatura (estudio de modelos Temas escritos por los alumnos)[2]
Trabajos manuales[3]
Tercer curso de metodología aplicada a la enseñanza primaria superior 1o.[3]
Contabilidad[3]
Inglés 3o.[3]
Física y meteorología[1]
Química[1]

Sexto año

Pedagogía 4o. (legislación y administración escolares, segunda parte de historia)[2]
Psicología experimental[2]
Nociones de sociología y economía política[2]
Lógica[2]
Metodología aplicada (enseñanza primaria superior, segunda parte)[3]
Biología[1]
Moral[2]
Gimnasia[3]
Trabajos manuales[3]

[1] 5 horas a la semana.
[2] 3 horas a la semana.
[3] 2 horas a la semana.

Se recordará que el plan de estudios de mayo 25 de 1892 había establecido la normal para educación elemental de tres años y dos más para la superior. En cambio, el plan de diciembre 19 de 1893 prescribió la duración uniforme de estudios de cuatro años y enmendó la superposición de los cursos. Este plan se redondeó con un decreto de Díaz (mayo 16 de 1894) sobre la organización de las prácticas docentes, que consistían en observar la enseñanza de otros maestros dos veces por semana para primero y segundo años y practicar (dando lecciones de las asignaturas ya aprendidas) tres veces por semana en tercer año y seis en cuarto. Un alumno de quinto los observará y criticará. A ocho años de distancia y con la experiencia de una generación y media, se formó el plan de junio 28 de 1902 como se ha dicho. Se iniciaron dos carreras normalistas: primaria elemental de cuatro años y superior de dos años más. Las asignaturas aumentaron a 40, 14 más que en 1893. Se añadieron dos cursos de: antropología pedagógica, pedagogía y metodología y tres de inglés. Los profesores de primaria superior añadían otro curso de pedagogía y de metodología para su ciclo, sociología, lógica, psicología experimental, biología y moral.

No cabía la menor duda de la excelencia del nuevo plan. La presencia de Rébsamen se hacía sentir en el ambiente de la normal, y el director del plantel, Alberto Correa, apoyaba las reformas del nuevo director de enseñanza normal.

Es de sumo interés señalar la urgencia de tono de los documentos gubernamentales de la época. Así, *El Boletín de Instrucción Pública* (1903, *2* (No. 13), p. 770) reproduce unas palabras de J. Fernández quien afirma que se piensa ya en fundar una escuela normal superior y de altos estudios que, al propio tiempo, permita formar profesores de enseñanza secundaria suficientemente hábiles y colaborar con los demás países en la magna obra

de la progresiva elaboración de la ciencia, elemento indispensable de todo progreso. Lástima que no se llevó al cabo.

Se prescribe que, a más tardar en julio 1o. de cada año, la dirección de la escuela someta al Consejo Superior las innovaciones en programas, métodos y enseñanzas, etc. Si se aprobaren, aparecerán en el *Diario Oficial* para noviembre. Habrá prácticas en la primaria anexa a la nomal para alumnnos de 3o., 4o., 5o. y 6o. años, según lo determine el director. Los alumnos harán visitas a otros establecimientos de enseñanza primaria con el fin de estudiar su organización y observar los métodos establecidos. Se celebrarán conferencias pedagógicas de la materia; se tendrán excursiones de carácter científico. Luego se señalan normas de vacaciones, duración del curso, requisitos para candidatos, exámenes, jubilaciones, etc. (Dublán y Esteva, 1907, *34*, pp. 163-167).

Para el año 1903 aparece la lista de libros. Se prescribe en lógica, la de Luis E. Ruiz; la *Moral e historia de la pedagogía* de Compayré; el *Tratado elemental de pedagogía* de Manuel Flores (enero de 1903) (Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *37*, p. 104). En 1905 se sustituye el *Tratado elemental de pedagogía* (Flores) por *Elementos de pedagogía* de Luis E. Ruiz. Las guías metodológicas de la enseñanza son las de Rébsamen (historia, escritura, lectura); *Geometría e instrucción cívica* de Leopoldo Kiel y la *Metodología* de Castellanos.

La biblioteca de la normal adquirió inmediatamente, como lo informaba *La enseñanza normal* (1904, *1* (No. 4), p. 65), numerosas obras. En filosofía estaban la *Síntesis de la lógica* de Mill, por Ezequiel A. Chávez, la *Lógica* de Mill, la de Bain, la de Parra, la *Filosofía* de Lamarck (1744-1829) y la *Evolución* de Huxley (1825-1895); en sociología, *Los principios* de Spencer y la *Moral en diversos pueblos*, del mismo; en pedagogía, la *Educación de las madres* de Louis Aimé Martin (1786-1847), el *Emilio* de Rousseau y otros. Para el año 1905, la misma revista publica un completísimo programa de pedagogía, dividido en cuatro cursos. En los dos primeros se emplearán los apuntes de Rébsamen. El primer curso, a cargo del profesor Enrique Paniagua, cubre todo lo relativo a las cuestiones generales: naturaleza y fines de la enseñanza, los métodos, las marchas, la forma. En el segundo, a cargo del mismo maestro, se tratan los principios didácticos generales, la disciplina y su relación con la enseñanza y la voluntad. El licenciado Ramón Manterola dictaba el tercer curso cuyos temas eran: la organización escolar; la pedagogía; el maestro, el módulo de maestro; el alumno, requisitos, características como movilidad, volubilidad, imitación, curiosidad, instintos egoístas y altruistas, lógica inflexible del niño; desarrollo, diferencias

entre los alumnos de distintos niveles, párvulos, primaria, secundaria, profesional; sexos, escuelas mixtas, diferencias sexuales, importancia de la educación de la mujer, diferencias por defectos, por temperamentos, programas, métodos; formas de enseñanza como la heurística y socrática. Procedimiento intuitivo; sistemas de organización de la enseñanza; de los programas; la disciplina; los exámenes; las sanciones. Todavía este curso de rico contenido incluía historia de la pedagogía entre los pueblos antiguos hasta Carlo Magno. El tercer curso incluía también varias cuestiones de psicología educativa. Para la época, no podía ser más completo, si bien todavía no se hablaba ni de aprendizaje ni de motivación, cuestiones que aparecieron más tardíamente en la educación. El cuarto curso estaba también a cargo de Manterola, y era básicamente un compendio de historia de la educación desde el renacimiento hasta autores contemporáneos como Spencer. La última parte, seis números, se refería a legislación y administración educativas.

En los primeros años del siglo xx se empezaron a publicar *El Boletín de Instrucción Pública*, órgano oficial (1903), *La enseñanza normal* (1904) dirigida por Alberto Correa y la *Enseñanza Primaria*, órgano del Colegio de Profesores normalistas de México (1901), editado por Gregorio Torres Quintero, publicaciones de importante apoyo educativo y social para los profesores normalistas.

Un vistazo a los textos para primaria del año 1904 sorprende por el número de autores nacionales en contraposición con los de diez años atrás, cuando predominaban los extranjeros (Fernández Villarreal y Barbero, 1908, *35*, pp 8-10). La educación nacional empieza a consolidarse, la meta de Baranda está a punto de conseguirse.

4. LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA ELEMENTAL Y SUPERIOR (1901-1905)

Como hombre prudente que era, Sierra atendió a la base misma de toda educación, la primaria, y su afán se detuvo en la primaria superior por considerar que la elemental no requería de momento ninguna reforma. La ley de diciembre 12 de 1901 (Art. 2o.) establece una primaria superior de cuatro años, dos de los cuales, los primeros, serán obligatorios y los dos últimos tendrán por objeto iniciar a los educandos en determinados principios elementales de ciencias, artes u oficios de utilidad para la vida social. Los dos primeros años pueden agregarse a cualquier primaria elemental. Los últimos se ofrecerán en planteles separados con director o directora especial (Art. 6o.). La enseñanza primaria especial comprenderá para los

varones cuatro secciones: industrial y de artes mecánicas, comercial, agrícola y minera. Para las niñas se ofrecerán sólo las dos primeras.

El capítulo 2o. de la ley señala el contenido de la enseñanza general y de la especial. He aquí las materias de la general:

CUADRO 67

Plan de 1901 (Art. 10o.)

Currículo de primaria superior general (niños)

Moral	Instrucción cívica
Lengua nacional	Francés
Historia	Geografía
Economía política	Aritmética
Geometría	Nociones generales de contabilidad
Elementos de física y química	Fisiología e higiene
Zoología	Botánica
Mineralogía y geografía	Dibujo y caligrafía

(*Ley de Enseñanza Primaria Superior*, 1901 p. 5).

Se aumentaron cuatro materias al currículo de 1890: moral, contabilidad, botánica, mineralogía y zoología. Se incluyó el idioma francés, antes optativo. La primaria superior se cursaba en dos años.

La primaria especial añadía otros dos años, incluía las materias básicas de la anterior en forma más profunda y extensa (enseñanza cíclica), y añadía cuatro secciones para niños: industrial, comercial, agrícola y minera.

CUADRO 68

Plan de 1901 (Art. 10o.)

Currículo de primaria superior especial (niños)

Sección industrial

Lengua nacional	Inglés
Historia	Derecho usual
Economía política	Elementos de álgebra
Geometría	Contabilidad
Física	Química
Zoología	Botánica
Mineralogía y geografía	Nociones de tecnologías
Dibujo	y ejercicios correspondientes

Sección comercial

Lengua nacional	Francés
Inglés	Alemán
Historia	Geografía
Derecho usual	Economía política
Aritmética	Elementos de álgebra
Contabilidad	Caligrafía
Escritura en máquina y traquigrafía	

Sección agrícola

Lengua nacional	Inglés
Historia	Derecho usual
Aritmética	Geometría
Ejercicios prácticos de topografía	Contabilidad
Zoología	Física
Botánica	Química
Geografía	Mineralogía
Ejercicios correspondientes en la quinta escolar	Nociones teórico-prácticas de agricultura y veterinaria
Dibujo	

Sección minera

Lengua nacional	Inglés
Historia	Geografía
Derecho usual	Aritmética
Geometría	Ejercicios prácticos de topografía
Contabilidad	Física
Química	Mineralogía
Geología	Nociones de geología aplicada y de minería
Reconocimiento de minerales	
Dibujo	

(*Ley de Enseñanza Primaria Superior*, 1901, pp. 5-6).

Se prescriben, además, ejercicios gimnásticos y militares, trabajos manuales y canto. En ellos podrá invertirse la cuarta parte del día escolar y serán obligatorios para todos. Los estudiantes harán excursiones escolares una vez al mes.

La enseñanza primaria superior de las niñas comprenderá las materias siguientes iguales que las de los niños; a ellas se les dará economía domés-

tica, en vez de economía política, y química e historia natural en lugar de fisiología e higiene. La sección especial ofrece sólo dos opciones:

CUADRO 69

Plan de 1901 (Art. 13o.)

Currículo de primaria superior general (niñas)

La general (1o. y 2o. años)

Moral	Instrucción cívica
Lengua nacional	Francés
Historia	Geografía
Economía doméstica	Aritmética
Geometría	Nociones generales de contabilidad
Nociones de física	Química e historia natural
Elementos de fisiología e higiene	Horticultura y floricultura
Caligrafía	Dibujo
Labores femeniles	

Primaria especial

Sección industrial y de artes

Mecánica	Lengua nacional
Inglés	Historia
Economía política	Aritmética
Geometría	Contabilidad
Elementos de física, química e historia natural	Nociones de tecnología y ejercicios prácticos correspondientes
Higiene y educación de la infancia	Dibujo
Labores femeniles	

Sección comercial

Lengua nacional	Francés
Inglés	Alemán
Historia	Geografía
Derecho usual	Economía política
Aritmética usual	Contabilidad
Higiene y educación de la infancia	Caligrafía
Escritura en máquina y traquigrafía	

(*Ley de Enseñanza Primaria Superior*, 1901, pp. 6-7).

Lo mismo que para los varones, se señalan ejercicios domésticos a las mujeres, canto y ejercicios prácticos de horticultura y floricultura, así como excursiones con objetivos análogos a los varones. Se agregarán visitas a establecimientos relacionados con deberes domésticos de la mujer.

En el capítulo 3o. (Arts. 16o. a 18o.) de la ley se indica el calendario, en el capítulo 4o. (Arts. 19o. a 22), la composición del cuerpo profesional –se prescribe un profesor por cada 40 alumnos en cursos teóricos y 30 en los prácticos–; las características de los profesores, los reconocimientos y calificaciones. En el capítulo 5o. (Arts. 23o. a 25o.) se trata del reconocimiento final –uno cada bimestre–, que se hará con mayor extensión y ante un jurado compuesto por el profesor del curso respectivo, el director y el inspector pedagógico o una persona designada en su lugar. La ley deroga en todas sus partes la de noviembre 7 de 1896 (Cfr. capítulo XV, 2) y el reglamento de diciembre 18 de 1896. En febrero 28 de 1902, se comunicaron los programas de dos años de estudios que comprende la enseñanza primaria general superior (1904). El decreto aparece firmado por Justo Sierra.

Esta innovación de la primaria es un comienzo de las escuelas vocacionales, preparación para los estudios tecnológicos. Respondía rudimentariamente a las también primitivas necesidades del país, y trataba de proporcionar al niño o niña no sólo un contenido básico de cultura sino dotarlo de los elementos indispensables para abrirse paso en la vida, completando quizá su formación en la escuela de artes y oficios.

Con el objeto de darles más seriedad a los estudios de las primarias anexas a las normales del Distrito Federal, Rébsamen publicó (octubre 11 de 1902) unas disposiciones relativas a los exámenes. Pueden presentarse al reconocimiento general y colectivo todos los alumnos y alumnas que hayan cursado con regularidad el año respectivo y obtenido calificación de sus profesores durante cuatro o cinco bimestres. En cambio, los estudiantes que por cualquier circunstancia no fueron calificados del 2o. al 4o. deberán sustentar examen individual de 15 minutos por materia, y éste será tanto más riguroso cuanto mayor sea el número de bimestres sin calificación. Los jurados para los exámenes individuales y de grupo estarán fomados por el profesor del curso respectivo, el director de la escuela anexa y el inspector. Las calificaciones debían sumarse, y así se obtenía la media anual a no ser la de las materias de lengua nacional, aritmética, lecciones de cosas, física, química, historia natural, fisiología e higiene y economía doméstica, las cuales se duplicaban por ser las principales. La aprobación o reprobación se entiende del curso respectivo, no de materias aisladas. Por tanto, todo alumno que

no alcance la calificación mínima deberá repetirlo (Fernández Villarreal y Barbero, 1907, *34*, pp. 201-208).

Los abusos han existido en todas las épocas. Ya a principios del siglo los profesores solían, en la víspera de alguna fiesta religiosa, de manera más o menos encubierta, advertir a los alumnos que podían dejar de asistir al día siguiente y, como faltaban bastantes, los pocos asistentes eran despedidos con el pretexto de que era inútil trabajar con tan reducida concurrencia. El autor de la circular, Torres Quintero, deplora la multiplicación de los días de fiesta y la funesta influencia de ''San Lunes'', y exhorta a todos a cumplir con su deber. Se castigarán las infracciones en la forma indicada en el reglamento (Fernández Villarreal y Barbero, 1908, *36*, p. 83).

Sierra llevaba muy en el corazón la primaria. Así se desprende del discurso de la inauguración de la Academia de Profesores de Instrucción Primaria (septiembre 10 de 1904).[11] Se le había nombrado presidente honorario de dicha Academia, y expresa él su deseo de deber su nombramiento más a méritos académicos que al puesto de subsecretario. Confiesa que se empeñará en hacer cuanto de él dependa para promover el adelanto de los maestros, su solidaridad y mejorar las condiciones de trabajo. Se ha elevado el presupuesto de instrucción primaria en $997 000 en dos años fiscales. La misión del maestro es augusta por su trascendencia moral –la formación de las almas, la impresión de señales indelebles en los niños, los hombres del futuro y, por ende, el pueblo del mañana. Tarde o temprano la nación compensará a los maestros en relación con sus años de servicio.

Se ha retocado el edificio entero de la educación pública con reformas que han producido malestar y protestas. Las reformas pueden desaparecer. Preciso es, por tanto, que se cimienten en forma sólida. Esta consiste en cultivar la obligatoriedad de la instrucción. Es doloroso que la media de la asistencia difiera de los inscritos en casi un 50%. Se necesita urdir otros medios para lograr la instrucción del pueblo, después del pan, su necesidad más imperiosa. Se requiere que la obligatoriedad (Cfr. capítulo X, 3.1) deje de ser adulterada por la benignidad y la complacencia, y pase a mostrar el rostro inmutable, firme y frío de la justicia, porque el niño tiene derecho a no crecer como esclavo. Es preciso insistir en la educación, no en la mera instrucción. Ni la escuela obligatoria ni la gratuita agotan la fórmula de la educación. Debe añadirse la escuela laica, equiparada calumniosamente a la escuela atea. Con este espantajo se pretende alejar a los niños de la escuela oficial. Esto es una inequidad. Toda nación civilizada impone la necesidad

[11] *Boletín de Instrucción Pública,* 1904, *3* (No. 7), pp. 795-808.

de la escuela oficial neutral, a esto equivale laico; quienes se empeñan en que la escuela sea religiosa no ven el atropello de los derechos de otros, cuya religión es distinta de la nuestra. Nadie niega la existencia de Dios. Sierra profesa creer en Dios, por necesidad de su inteligencia. La escuela laica es organismo de paz, y supone el hogar donde se enseña la religión. La patria une, no divide; en cambio, los dogmas religiosos suelen dividir. Menester es detenerlos, no en el corazón de los niños sino en el umbral de la escuela. La tarea de dar a la moral una base religiosa se le deja al hogar. La escuela debe ofrecer al niño la religión de la patria encarnada en sus grandes hombres. Indudablemente Sierra aludía, en forma general, a todas las protestas formuladas callada o ruidosamente por los que equiparaban el laicismo con un ataque a las creencias religiosas y no entendían la necesidad de prevenir la aparición de elementos de desunión en un país cuyo problema fundamental había consistido en la radical división de sus habitantes, atizada y acentuada por las luchas fratricidas.

Tantos esfuerzos habían dado sus frutos. Una comparación entre la instrucción pública de 1876 y 1903 en todo el país muestra los logros obtenidos:

	1876	*1903*
No. de instituciones oficiales	4 585	9 737
No. de profesores de ambos sexos	4 265	14 205
No. de escolares de ambos sexos	163 519	661 155
Gastos de la instrucción	$2 049 045.57	$9 060 315.58

En el Distrito Federal, como era de esperarse, el sistema operaba mejor. He aquí un cuadro de 1903.

Escuelas mixtas	*Alumnos inscritos*	*Alumnos asistentes*	*Aprobados*
338	51 822	27 196	17 912

Con un total de gastos de $ 1 223 024.85. El importe de la enseñanza por cada alumno fue de $ 44.97 (asistencia media).

Junto con esta preocupación por la primaria, la nueva administración de Fernández atendió la necesidad de fundar jardines de niños que crecerían en número, a pesar de la limitada importancia a ellos atribuida. Ni se descuidó la formación del profesorado, como consta por estas palabras de Díaz:

> Las escuelas para párvulos exigen también en su profesorado una instrucción especial. Acaban de regresar a México dos inteligentes señoritas que el gobierno envió a la República vecina para observar la organización de los jardines de niños. Un nuevo Kindergarten ha quedado establecido en esta capital bajo la dirección de una hábil profesora y será organizado, trasladándose a mejor local el que se halla anexo a la Escuela Normal de Profesores (*Informes Presidenciales*, 1976, p. 77).

Los dos primeros jardines de niños estuvieron a cargo de Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata. El *Boletín de Instrucción Pública* (1903, *2*, pp. 65-90) recoge el informe que Estefanía Castañeda presentó al licenciado Ezequiel A. Chávez de su viaje a Nueva York y del estudio de los Kindergärten de Manhattan-Bronx con el tipo de actividades apropiadas a los niños: la distribución del tiempo, la observación de los niños, las condiciones materiales y la organización.

5. La Escuela Preparatoria

Se recordará que en 1896 se había implantado en la EP el plan semestral de cuatro años, hábilmente diseñado por Chávez, con un acertado equilibrio entre las materias científicas y las humanísticas y una seriación lógica entre las materias científicas. Se ignora cuál fue el motivo determinante para reformar un plan tan bien pensado. El hecho es que en octubre 30 de 1901 Díaz firmaba el decreto de cambio del plan. Según dice Fernández en su *lnforme* (octubre 8 de 1902):

> [...] dicha ley conserva rigurosamente la uniformidad de estudios ya establecida desde antes, y presenta por la autorización legal que motiva este informe, agrupar en seis años las asignaturas, procurando dar a la enseñanza toda la amplitud que debe tener y conservándola en el orden más perfecto posible, y previene como innovaciones trascendentales: 1o. la que consiste en organizar un cuerpo de adjuntos con el carácter de repetidores de las clases más importantes, para resolver las dudas que los alumnos tengan, obligarlos a hacer prácticamente las observaciones y experiencias relativas y prepararles las lecciones que deban dar; y 2o. la que estriba en establecer como anexo a la ENP un internado en el que las prescripciones que están ya en estudio del Consejo Superior de Educación y que se expedirán oportunamente, evitarán los vicios de las viejas instituciones similares, y asegurarán las ventajas que para el éxito de los estudios han tenido (Sierra, 1977, *8*, pp. 3-4 y 9).

La ley ratifica la uniformidad de la enseñanza para las carreras de abogado, agente de negocios, médico, farmacéutico, ingeniero, geógrafo y astrónomo, topógrafo, ensayador y arquitecto. Se estatuye el fin de la preparatoria (Art. 2o.): la enseñanza preparatoria usará como medio la instrucción de los alumnos para lograr su educación física, intelectual y moral. Abrazará las materias:

CUADRO 70

Plan de 1901

Currículo de la preparatoria (Art. 4o.)

Algebra elemental
Trigonometría rectilínea y elementos de trigonometría esférica
Elementos de cálculo infinitesimal
Cosmografía
Química
Elementos de anatomía y fisiología humanas
Lógica
Moral
Elementos de mineralogía y geología
Climatología
Historia general y patria
Literatura general
Raíces griegas
Dibujo a mano libre (de figura, de ornato, de paisaje, etc.)
Orfeones
Geometría plana y del espacio
Geometría analítica de dos dimensiones
Elementos de mecánica
Física
Botánica
Zoología
Psicología
Sociología
Elementos de meteorología
Geografía general
Geografía americana y patria
Lengua nacional
Literatura española y patria
Francés e inglés
Dibujo lineal y elementos de dibujo topográfico
Ejercicios militares, gimnásticos, manejo de armas, tiro al blanco y juegos libres

(Fernández Villarreal y Barbero, 1907, *33*, pp. 528-529).

El plan añadía dos años y se desarrollaba en seis, en vez de los cuatro propuestos por Chávez. Además, se abandonaba el sistema semestral, y regresa al anual. Los programas eran obviamente más extensos.

Se conservaba del plan de 1896 el principio de asignar una materia difícil en cada año, con alguna humanística y una lengua. En tercer año se estudiaban elementos de mecánica y cosmografía, junto con la física. El

cuarto se destinaba a la química con la mineralogía y geología; elementos de meteorología, geografía general y climatología. En el quinto se estudiaban anatomía y fisiología humanas y zoología y el sexto se destinaba a psicología, lógica, sociología y moral. Se ofrecían, además, cursos optativos de alemán; conferencias graduadas sobre historia de las ciencias fundamentales; academias de matemáticas desde el tercer curso; desde el quinto, academias de ciencias físico-químicas y desde el sexto, de ciencias biológicas. Se especifican las obligaciones de los adjuntos: preparar a los alumnos las clases y resolverles todas las dudas. Se organizarán excursiones con los estudiantes de mineralogía y geología, botánica, zoología, geografía e historia patria. Se exige haber aprobado los dos primeros años de primaria superior para matricularse en la EP, pero se requería pasar un examen especial de aritmética con dos sinodales de la misma escuela y un inspector de la Secretaría del ramo. Los artículos 14o. y 15o. indican las seriaciones de las materias y una especie de agrupación de las mismas. En el 1o. están todas las matemáticas con la mecánica, cosmografía, física, química, botánica y zoología; psicología, lógica, sociología y moral. El 2o. incluía la cosmografía, mineralogía, geología, elementos de meteorología, geografía general y climatología, geografía americana y patria. El 3o. abrazaba la historia patria, los cuatro cursos de lengua nacional, la literatura general y patria; los diversos cursos de francés e inglés; los cuatro cursos de dibujo a mano libre y los dos cursos de dibujo lineal. Novedad de este plan fue la instauración de un internado de conformidad con las prescripciones oportunamente expedidas. La ley deroga todas las anteriores (Fernández Villarreal y Barbero, 1907, *33*, 2a. parte, pp. 528-532).

En el año de 1903 se aprobaron los textos y los programas de la EP. En matemáticas (álgebra, geometría, trigonometría) se usarían los de Manuel M. Contreras; la *Geometría Analítica* de Manuel Ramírez; el *Cálculo* de Francisco Díaz Covarrubias; en psicología *Primer of psychology*[12] de Titchener (en la traducción de Chávez); en lógica, el *Resumen sintético de la lógica* de Mill por Chávez; en moral, el *Resumen sintético de los principios* de Spencer por Chávez; en sociología, *Elementos de sociología* del doctor Alberto Escobar. La *geografía* de Miguel Schultz y en historia general, el *Manual* de Justo Sierra (Fernández Villarreal y Barbero, 1908, *35*, p. 51). Los programas de psicología y lógica ofrecen novedades importantes: en la psicología se añade una amplia sección descriptiva del sistema nervioso y sus funciones estudian ampliamente las sensaciones en su triple estadio; la ley de Weber (1795-1818), los afectos y los sentimientos; la atención; la per-

[12] *Elementos de psicología*.

cepción; las emociones; memoria, imaginación, lenguaje, sentimientos superiores, fenómenos psíquicos anormales y morbosos, los caracteres y relaciones de la psicología y lógica, sociología, moral y pedagogía; una sección sobre psicología de la infancia y de los animales. El programa de la lógica era también muy completo comparado con los textos de Mill y Bain (Fernández Villarreal y Barbero, 1908, *35*, pp. 75-102). Los textos estaban al día con la época, e indudablemente respondían a las condiciones didácticas adecuadas. Su calidad y actualidad se aseguraban al someterlos a una comisión de expertos lo mismo que los programas. Pueden verse los sesudos juicios o dictámenes presentados a la comisión de libros de texto y programas sobre la clase de lógica, enriquecida con el texto de Porfirio Parra. Manuel Flores, autor del dictamen, comenta el texto de Parra y lo propone junto con el de Mill (resumido por Chávez) para la clase de lógica *(Boletín de Instrucción Pública*, 1903, *2*, pp. 345-357). Todavía en noviembre del mismo año se publicó un instructivo para los alumnos de la EP. Se indican sus obligaciones y sus derechos, aunque éstos se reducen a poder adelantar materias, y nada se dice de las injusticias de los profesores cometidas en los exámenes, etc. El Art. 14o. establece que es irrevocable la pérdida de derechos al llegar a 50 puntos de mala conducta *(Boletín*, 1903, *2*, pp. 817-819). En 1904, 25 de marzo, se promulgó el reglamento para el medio internado. Este comprenderá de las 8.15 a.m. hasta la caída de la tarde, y cuando hayan terminado sus labores. Los alumnos harán su comida principal en el plantel a las 12:30 p.m. y por cuenta de éste. No se les permitirá salir del edificio bajo ningún pretexto. La pensión costaba $14 (Fernández Villarreal y Barbero, 1908, *36*, pp. 143-144).

En abril de ese mismo año, 1904, se publicó un primer proyecto de reglamento general de las escuelas nacionales (preparatoria y profesionales) aprobado por el Consejo y remitido a la Secretaría del ramo. Se pide en el reglamento que todo profesor, estudiante o empleado muestre a la escuela el mismo respeto que a su hogar, y se pide que todos observen las reglas de la higiene, la decencia y la moral. Se recomienda fomentar el espíritu de solidaridad y cooperación. Se consideran daños en propiedad nacional los actos intencionales de destrucción de los edificios o muebles de la escuela. Se prohíben reuniones u otros actos públicos extraños a los estudios que se hacen. Se recomienda mostrar a los superiores, fuera de la escuela, el mismo respeto y consideración que en el interior del establecimiento. Ninguna persona o grupo de personas pertenecientes a una escuela puede asumir su representación en acto alguno público o privado. Se prohíben manifestaciones de tipo político o religioso. En las normas relativas al director se le

recomienda ejercer la dirección técnica de la enseñanza de acuerdo con los programas y métodos adoptados para cada ramo (Art. 15o., III) y ejercer vigilancia sobre el profesorado en todo lo relativo al desempeño de sus funciones. Con este fin podrá visitar todos los departamentos y presenciar las clases (Art. 15o., IV). Los cuestionarios de exámenes comprenden circunstanciadamente todos los puntos del programa e incluyen problemas y ejercicios prácticos que deberán renovarse al menos de dos en dos años (Art. 15o., XI). El material de laboratorio debe entregarse a las personas recién nombradas (Art. 15o., XXV). Y es preciso designar la persona que reciba dicho material en caso de renuncia del responsable. Las atribuciones del director son: imponer multas a los profesores por faltas de asistencia no justificadas (Art. 16o., II); nombrar comisiones de profesores, empleados y alumnos para los asuntos que estime convenientes. A los profesores se les prescribe (Art. 19o., II) dar las lecciones conforme al programa aprobado por la superioridad y en el tiempo marcado por la ley o los reglamentos particulares. Asegurarse, por medio de interrogatorios adecuados, de que los alumnos han comprendido y aprendido todas las clases (Art. 19o., IV). Dar a los alumnos cuantas explicaciones se necesitan para la completa inteligencia de la materia a su cargo (Art. 19o., IV). No descuidar ningún medio, cuando sea oportuno, para conseguir que los alumnos se habitúen a observar y razonar correctamente, haciendo que pongan en ejercicio todas las facultades mentales e intelectuales (Art. 19o., V). Aprovechar las oportunidades para desenvolver las facultades morales de los alumnos. Los demás artículos no contienen ninguna novedad especial. A los alumnos (Art. 29o. al 35o.) se les pide consagrar cabal atención a las explicaciones de los profesores, estudiar las clases, ayudar a sus condiscípulos y observar el orden más riguroso en la escuela. Se les prohíbe aglomerarse en las entradas, ensuciar las paredes, puertas, etc., con letras, figuras o de cualquier manera, maltratar muebles, plantas y demás objetos, y quedan obligados a reparar el mal hecho. Era otra época, cuando todavía se inculcaban las formas civilizadas de la convivencia descuidadas en la actualidad, y se vigilaba su cumplimiento en las escuelas.

El periodo del licenciado Justino Fernández no se distinguió por grandes iniciativas ni progresos espectaculares. Puede llamársele más bien de incubación. La presencia e iniciativas de Sierra constituían una promesa para el futuro.

6. LA OPINIÓN PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN: 1900-1905

Sorprende en esta etapa la considerable escasez de noticias sobre la educación, algunas de cuyas causas sólo pueden conjeturarse como el anquilosamiento de la dictadura, la ancianidad del presidente y de algunos de sus ministros (Fernández, entre otros); la lejanía de los Congresos de Instrucción, cuya aura de renovación y entusiasmo se había desvanecido y las preocupaciones de los mexicanos centradas más en las cábalas de la política que en la educación.

La década se inicia con un artículo sobre el precepto de la obligatoriedad (*El Diario del Hogar*, enero 10 de 1900) cuyo cumplimiento resultaba duro a los padres de familia por tener que adquirir los textos de las asignaturas de primaria, dificultad que contrastaba, de una parte, con el derroche del gobierno en subvencionar ciertos diarios olvidando deberes ineludibles y, de otra, con el favoritismo que priva a la clase menesterosa de la ayuda necesaria.

La diversidad de organización de la enseñanza oficial en algunos estados es nociva al país. *La Patria* (mayo 26 de 1900) sugiere adoptar la organización de la Dirección General de Instrucción Pública en los estados, pues de esa guisa los profesores gozarán de mayor autonomía. ‘‘Tal vez sea muy conveniente al país la absoluta centralización de la enseñanza, es decir, hacerla depender en su totalidad de los poderes federales. Así se conseguirá la independencia de los profesores sujetos ahora a las viles pasiones de ciertos lugarejos’’. Si la centralización no es factible por razones políticas, conviene determinar otro medio común a todos los estados de la república.

De nuevo se mencionan deficiencias de la educación pública en la práctica (*El Diario del Hogar*, julio 7 de 1900) como la discrepancia entre la matrícula y la asistencia de los niños, cuyas causas son la apatía de los padres y tutores para cumplir con el precepto de la obligatoriedad; la negligencia de la política para urgir la ley, las dificultades de las clases menesterosas para allegarse los libros de texto por lo caro. Además, los estudios son deficientes y superficiales, y los niños salen de la escuela con la cabeza hueca y sin saber nada de provecho. La Dirección de Instrucción Primaria debería imitar a la Secretaría de Hacienda que se dedica plenamente a su ramo. La acusación de discrepancia entre el padrón y la asistencia motivó una respuesta de Ruiz (*El Diario del Hogar*, julio 25 de 1900) quien afirma que en ninguna parte del mundo son iguales la inscripción y la asistencia y pide al acusador estadísticas que él sí proporciona: en el Distrito Federal hay 330 escuelas primarias nacionales; 194 particulares y 108 en

pueblos del Distrito Federal, de cuyos alumnos se conoce la asistencia media, mínima y máxima. Lástima que Ruiz no la publique. Las causas más comunes de las faltas de asistencia son la apatía y la oposición, la más difícil de combatir. La policía cumple con su deber, pues ha recogido hasta 100 niños vagos. La mayoría de los niños faltan a la escuela por estar ocupados por sus padres. La dificultad por la compra de los libros de texto es mero pretexto, pues la primaria elemental no exige a los niños ningún libro.

Las quejas sobre las deficiencias de ciertas escuelas deben atribuirse únicamente a las faltas de los directores, quienes llegan tarde, salen a dar la vuelta, y no atienden a sus responsabilidades. Y lo peor es que nadie les llama la atención (*El Diario del Hogar,* septiembre 21 de 1900).

La pugna entre algunos periodistas de *El País* y *El Diario del Hogar* sobre la escuela laica seguía viva (*El Diario del Hogar,* septiembre 12 de 1902). Los pueblos han progresado gracias a la instrucción laica, no de una secta religiosa, afirma el autor del artículo, Juvencio J. Echeverría, quien se lanza con más prisa que prudencia a demostrarlo. La astronomía es una ciencia hermosa y exacta; pero no la del Génesis[13] donde se dice que Josué (Jo. 10, 12-14) detuvo el sol en mitad de su carrera. Lo mucho que aprenden los niños en las escuelas de gobierno contrasta con la situación del niño de escuelas católicas donde, desde su ingreso, comienza a saber no lo que debe pensar y discernir para usar de su inteligencia, sino lo que debe creer, porque se lo dicen. Se le dice que la facultad de pensar le fue concedida para su perdición…

La escuela normal para profesoras, una de las formas más constructivas de enaltecer a la mujer, ayudará a que desaparezcan la superstición y el fanatismo religioso. El programa de la normal es inmejorable, mas ¿la práctica?… (*El Diario del Hogar,* noviembre 26 de 1902). Las alumnas no efectúan *práctica pedagógica* [subrayado en el original]. Tienen buenos conocimientos, pero carecen de tino para manejar a los niños y modo para comunicarles los conocimientos. Es urgente que se haga obligatoria la práctica en la normal desde el 3o. año. El mismo diario (noviernbre 29 de 1902) anuncia que las alumnas cumplirán con la práctica según lo prometido por el secretario de la escuela.

En esa época las fiestas escolares estaban adquiriendo proporciones inadmisibles. *El Diario del Hogar* (diciembre 6 de 1902) se queja de tantos ensayos, idas y venidas y regaños. La pedagogía en México deja qué desear y no responde a los sobrios fines que se le han señalado. Pocos días después, el diario vuelve al mismo tema y felicita a los organizadores por las

[13] El relato se encuentra en el libro de Josué (10, 12-14) y no en el Génesis.

recitaciones, cuadros de gimnasia y comedias, pero no aplaude los cuadros plásticos ni los bailes (diciembre 12 de 1902). Teme incluso que se produzca "un cataclismo" moral e intelectual por tales fiestas. Las advertencias se repiten más adelante (septiembre 30 de 1903 y abril 3 de 1904) contra los abusos de las fiestas escolares que habrán de traducirse en los "funestísimos resultados" del fomento de lujo y humillación de los pobres.

La deplorable pugna entre escuela laica y religiosa vuelve a aparecer en esta década por un artículo de *El País* que suscitó controversia sobre la escuela atea. Los "clericales" establecen una igualdad entre escuela laica y escuela atea. Castellanos recuerda que entre escuela atea y teísta se encuentra la escuela neutral, garantía de desarrollo de la libertad de conciencia, ideal de la Constitución, y respetuosa de todas las religiones. La divisa de la escuela laica no es el sectarismo. Su objeto es educar. En cambio, la escuela teísta no se circunscribiría a un Dios sino que convertiría la escuela en un verdadero panteón (*El Diario del Hogar*, septiembre 4 de 1903).

Airada protesta levantó la prensa (*El Diario del Hogar*, marzo 15 de 1904) a propósito de la discusión del Art. 6o. del reglamento de escuelas, el cual prescribe a los alumnos: "la obligación de denunciar a las autoridades escolares los abusos que se cometen en el interior de la escuela", presentado por Pablo Macedo, Eduardo Liceaga y Manuel Flores. Impugnaron dicho artículo Parra, Schultz, Torres Quintero, Miguel F. Martínez y Víctor Manuel Castillo. El diario opina que sólo debió modificarse el precepto con una distinción entre la delación legítima sobre hechos verdaderos y la falsa, pero ni siquiera debió haberse discutido por "entrañar un principio corruptor" (Juvencio J. Echeverría). Los "soplones" no debían aceptarse en la sociedad mexicana.

El mensaje presidencial al 4o. periodo de sesiones del 21o. Congreso de la Unión suscitó comentarios agresivos en la prensa (*El Diario del Hogar*, abril 13 de 1904). A la afirmación de que el ejecutivo desplegó esfuerzos constantes por elevar el nivel de la educación y por eso se impusieron multas a más de 8 000 padres o tutores remisos en el cumplimiento de enviar a sus hijos a la escuela, el diario comenta que merece aplauso la energía desplegada en urgir tal obligación, y promete no escatimar las alabanzas en este asunto. No así en lo que se refiere a los esfuerzos por elevar el nivel educativo, los cuales son contraproducentes, como puede verse por las llamadas fiestas escolares. Ejemplo poco feliz de parte del diario –añadimos nosotros– para apreciar los esfuerzos educativos del gobierno. Respecto de otra frase del mensaje:

> El propio consejo ha elaborado también, discutido y aprobado un proyecto de reglamento general para las escuelas nacionales superiores *que el ejecutivo a su vez revisará cuidadosamente a fin de darle la forma definitiva en que sirva para la mejor organización de la enseñanza* [subrayado en el original].

El diario comenta fría y secamente: con menos palabras lo anterior vale tanto como declarar la inutilidad del Consejo Superior de Educación, y reprueba también la prescripción relativa a exigir unanimidad en la nota aprobatoria del examen profesional, cuando el propósito de tal norma consiste claramente en restringir el número de abogados y médicos, y de rebote se limita el de todas las profesiones. Es patente la necesidad de ingenieros, arquitectos, profesores, etcétera.

El proyecto de la escuela de párvulos presentado a la Secretaría de Instrucción Pública por Estefanía Castañeda recibe en la prensa un merecido elogio (*El Diario del Hogar*, mayo 4, 5 y 6 de 1904), y se comenta que aquél se inspira en los principios de Pestalozzi, Fröbel, Mme. Necker de Saussère y otros autores. El artículo expone las condiciones de dichos planteles y el programa que siguen.

La raza indígena, explotada por los conquistadores y rebajada a la triste condición de bestias de carga, preocupa ahora a los educadores ‘‘a la moderna’’ y no precisamente por el deseo de beneficiarla y ayudarla a salir de su abyección sino con el objeto de seguir explotándola (*El Diario del Hogar*, junio 3 de 1904). El diario recuerda que Juárez, el gran demócrata, tenía la solución de este problema. El Benemérito sabía que el indio mexicano, a cuya raza pertenecía él, no era un ser inferior, ni se trataba de hacer del indio una persona instruida en el sentido moderno. El remedio propuesto por Juárez era simplemente cortar uñas a todos los explotadores en lo humano y lo divino de esa raza noble, generosa, leal y sufrida. El autor del artículo confiesa que los domingos ha presenciado en los estados de Puebla, Tlaxcala, Morelos y Michoacán a los esbirros del fisco, ayudados por la policía, cerrar las bocacalles y despojar a los desgraciados indígenas del dinero que llevaban. Y por si algo les quedaba, los fanáticos se encargaban de quitárselo. Juárez había proyectado abolir la odiosa contribución personal. Se lo impidieron, y sólo le quedó el deseo de establecer una escuela en cada calle, según solía decir a sus amigos. No se trata, pues, de quitarle al indio la inferioridad de la raza, como lo indican las teorías recientes, sino dejar simplemente de abusar de él, de esquilmarlo como los agentes del fisco. Unicamente de esta guisa se incorporará el indio al conjunto de la nación.

El rumor de que habría un cambio de personal en algunos ministerios, chisme que se dejó correr sin tomarlo en cuenta, es tan insistente que obliga a escucharlo y aceptarlo como posible (*El Diario del Hogar*, octubre 15 de 1904). Entre los cambios probables en el gabinete se habla de la Secretaría de Justicia, de la cual se retirará Justino Fernández. Se proyecta dividirla, creando un nuevo Ministerio de Instrucción Pública, si bien el proyecto es inconveniente e innecesario. Crear un Ministerio para atender un ramo que no es federal, sino únicamente para el Distrito y Territorios Federales no se justifica. Además, la Subsecretaría del ramo está dotada de numeroso personal, más quizá que el necesario e instalado con lujos superfluos, cuando los fondos deberían aplicarse a mejores usos.

El inicio del nuevo periodo administrativo del gobierno, de seis años ahora y no de cuatro como se estableció desde la fundación de la república, es juzgado por la prensa (*El Diario del Hogar*, diciembre 10 de 1904) como el último golpe asestado a la Constitución. Los ilusos revolucionarios de la Noria primero y de Tuxtepec después veían con horror el continuismo de 14 años de Juárez y la reelección para un segundo periodo de cuatro años de Lerdo de Tejada. ¿Qué habrían dicho si alguien les hubiera asegurado que el fin de su lucha por aquellos ideales de alternativa se convertiría en perpetuidad indefinida y, lo que es peor, no sólo en el poder ejecutivo de la nación sino con el caciquismo en la mayoría de los estados? Parece que el gobierno necesita gastar su vida entera en el puesto para desarrollar un programa de administración. Si los revolucionarios lo hubiesen conocido a tiempo, se habrían ahorrado el levantamiento en armas. Los partidarios del gobierno contestan a estas objeciones que el presidente de la república es un genio extraordinario, sin igual en el país, al grado que el popio poder legislativo ha resignado sus deberes en el ejecutivo y obliga a éste a realizar labores propias del parlamento. El diario urge a que se renueve el gabinete para este largo periodo presidencial. Requiere de nuevas energías para el vigoroso desarrollo de ese plan de *política, sin política* [subrayado en el original] de que habló el señor Chavero (*El Diario del Hogar*, diciembre 10 de 1909). Estas eran las preocupaciones más constantes en la prensa de la época.

La Patria (enero 5, 13, 19, 24; febrero 17 y 24; marzo 4 de 1905) dedicó una serie de artículos a la educación, de la cual mucho se ha hablado, pero de cuya naturaleza bien poco se ha tratado y menos aún del progreso que está destinada a realizar. Es la actividad más grande de mayor importancia e interés sobre la tierra. La instrucción —el medio de adquirir conocimientos y la manera de efectuarlo— no es más que la mitad de la educación. La

educación es: ‘‘el desarrollo simultáneo, progresivo y metodológico de las facultades y disposiciones del hombre para cumplir exactamente con el destino que le corresponde’’. El origen de la palabra educación (del latín *educo*) indica claramente la acción de extraer lo que está dentro del niño, desarrollar por el ejercicio los preciosos gérmenes dormidos en su mente, y en actividad lo que sólo existía como potencialidad. Así pues, la educación es el objeto mismo de la vida. Por el ejercicio de sus facultades, se le manifiesta al niño lo que está destinado a hacer y se le encamina a salir de la incultura y esclavitud al pleno conocimiento de sus deberes y su noble emancipación. El diario divide los sistemas de educación en dos grandes grupos: los antiguos y los modernos. Los primeros, perjudiciales, descansaban en principios políticos y cuando más sociales; los segundos, nobles y útiles, se han acomodado a los intereses de los pueblos, de las familias y de la sociedad, con sujeción, como condición precisa, a las leyes de la moral. Los principios de la educación moderna son tres: la felicidad individual defendida por Locke, la naturaleza por Rousseau y el bien por la mayoría de los pedagogos modernos, cuya doctrina se expone. La educación debe ser armónica, metodológica, científica, técnica y recreativa y cultivar en el mismo grado las diferentes facultades del hombre. El autor describe cada característica y pasa luego a hablar del maestro, uno de los seres más importantes de la gran familia humana. Ha sido vilipendiado, y su noble tarea despreciada sin advertir que con su desaparición se deterioraría la conducta humana.

Pocos son los genuinos maestros de escuela; pero innumerables sus críticos y apologistas. Es preciso convencerse de que no puede haber maestros de escuela sin hogar, sin emolumentos dignos y proporcionados en la importante función que desempeñan. Es urgente dignificar al maestro. Las escuelas requieren otra organización, completamente distinta de la última establecida. Por fortuna, el ministerio del ramo ha tomado con brío la dirección de la enseñanza popular. Un defecto capital de la escuela mexicana consiste en el absoluto alejamiento del profesor y del padre de familia, factores vitales ambos de la educación entre los cuales no existen relaciones. El padre casi siempre desconoce al profesor, ni sabe por conveniencia qué clase de individuo es, cuando menos en lo social y físico, y aun ignora su nombre. Además de este defecto, el diario menciona la impuntualidad de los maestros mexicanos, y el frecuente empleo de ayudantes, aves de paso, que dificultan la estabilidad del ambiente escolar tan necesario al niño.

El viaje de unas profesoras mexicanas a Norteamérica da materia para un artículo aparecido en *El Diario del Hogar* (octubre 5 de 1905). La distancia entre México y aquel país es inconmensurable. Del informe de las profesoras se desprende que los educadores norteamericanos se preocupan de la selección por aptitudes y conocimientos del personal docente. Además, disfrutan de sueldos que satisfacen plenamente sus necesidades para evitar la miseria y no andar a caza de mendrugos. Los puestos de mentores de la juventud se conquistan a fuerza de trabajo y de estudio. Personas aptas y entendidas, no granujas y protegidos de magnates, ocupan las cátedras de los colegios nacionales. Norteamérica cuenta con 177 escuelas normales, las cuales preparan el poderoso contingente dedicado a difundir la instrucción de las masas. Fuerza es confesar que México está muy lejos de alcanzar tal poderío, cuando apenas en toda la extensión de la república llegan a 20 las escuelas normales, con métodos imperfectos y raquíticos, no obstante 30 años de paz disfrutados bajo el dominio del sable, único capaz de traernos a la vía del progreso. Las visitantes se admiraron del presupuesto de instrucción pública de Norteamérica –rebasa el millón de pesos–, señal evidente del poderío de la entidad federativa y la atención suma que le presta a la educación.

El diario añade de su cosecha que mientras los municipios estén sojuzgados por el jefe político, los distritos de los estados esperen que se les envíe la consigna del centro para tramitar los menores actos de la administración, y mientras el porvenir educativo de las masas esté encomendado a personas impreparadas, México había de resignarse a la triste condición de un pueblo que vive bajo la égida de un genio tutelar (Díaz) (*El Diario de Hogar*, octubre 10 de 1905).

La clausura de la academia de profesores da pie a *El Diario del Hogar* (octubre 31 de 1905) a las siguientes reflexiones: se lanzaron al viento de la publicidad ideas preñadas de ilusiones y propósitos de las más alagadoras esperanzas. Por desgracia, nada había en esos luminosos trabajos que pudiera traducirse en un programa práctico para difundir la ilustración a la masa del pueblo, y se ve, según la opinión de Chávez, subsecretario de Instrucción Pública, a la raza indígena vegetar literalmente en escala inferior de vida.

El diario apremia a Chávez a que ponga manos a la obra. Es joven ilustrado y dotado de gran erudición. Ojalá que ponga en práctica sus propósitos, no viviendo de ilusiones y llenándose el cerebro con vanidades y ‘‘fantasmagorías de cinematógrafo’’. La instrucción de las masas no admite aplazamiento ni controversias. Es preciso que siga los ejemplos de

Morelos (1765-1815), Juárez, Altamirano, Ramírez, Mariscal y otros. Baje su señoría del pedestal donde predica la cultura y la moralidad de los maestros. El escritor se duele de que todo fue teoría y nada de práctica y el poco grano que se sembró para la raza indígena pasa por alto a los moradores de los pequeños pueblos.

Una innovación en la forma de celebrar los exámenes (*El Diario del Hogar*, noviembre 10 de 1905)– se sustituyeron los exámenes por reconocimientos periódicos– suscitó numerosas protestas. La circular de la Secretaría a los directores con la prohibición de preguntar en los exámenes materia que no habían visto en clase dio lugar a muchas suspicacias. Algunos consideraron la disposición como ardid del secretario para ganarse el cariño y despertar la simpatía en los grupos estudiantiles. Era indicio de que no se iba a apretar en los exámenes. Se citó el caso de jurisprudencia donde hubo mayoría de aprobados y el de la Escuela Nacional Preparatoria donde se cometió una verdadera chuza, diez aprobados de un grupo de 50 en matemáticas, resultado que arguye mucha exigencia en el examen o negligencia absoluta de los profesores. Se creía que la circular del secretario evitaría extremos tan alarmantes. La sustitución de los exámenes por reconocimientos ha sido bien recibida por las estudiantes, pues contribuye a la desaparición del favoritismo, destructor de toda emulación entre compañeros igualmente capaces. Los alumnos expresan el deseo de que en la práctica resulten los reconocimientos menos plagados de vicios que los exámenes suprimidos. Un comentario respecto de los textos de tanto influjo en el progreso intelectual, y cuya elección debe ser bien pensada, recomienda que disminuya la predilección rayana en culto por los autores franceses.

La preocupación por el problema indio recurre en *El Diario del Hogar* (noviemble 18 de 1905). Se deplora que el gobierno no ha entrevisto en su totalidad la trascendencia de este problema y ni siquiera ha hecho un esfuerzo mínimo por resolverlo. Da grima el espectáculo de la prensa oficiosa, que se desgañita a fuerza de pregonar los magníficos resultados de cada acto del gobierno, sus bondades, sus progresos, cuando de otro lado se contempla el cuadro de una muchedumbre nacional envuelta en las espesas tinieblas de la ignorancia y que jamás ha sentido la caricia del príncipe [el presidente]. El artículo alude al hecho de que el gobierno había permitido enviar misioneros a ciertas regiones indígenas, y se le reconviene por haber hecho esto, en vez de enviar maestros que ilustren a estas tribus. Por más que el indio sea rebelde a la instrucción e incapaz de comprender las ventajas que se siguen de ella, el gobierno tiene la obligación de hacer que aquél acepte instruirse.

7. JULIO S. HERNÁNDEZ (1863-1921)

Oriundo de Huachinango, Puebla, inició allí sus estudios, y los continuó en Puebla, donde se recibió (1883) de profesor normalista. Dirigió en la Angelópolis varias escuelas hasta la fundación (1886) de la primaria anexa a la normal cuya organización se le encargó. Al sobrevenir una decadencia del sistema educativo de Puebla, pasó en 1887 al estado de Hidalgo a prestar sus servicios profesionales. De nuevo sus esfuerzos fueron infructuosos, y así, desalentado, se dirigió a la capital, por invitación de su maestro, Miguel Serrano, director entonces de la normal. En la capital permaneció hasta su muerte. Desde joven colaboró en periódicos y revistas pedagógicas como *La enseñanza nacional* y *La Instruccción*. Fue fundador y director de *El magisterio nacional;* inspector de primera enseñanza, secretario de la Sociedad de Estudios Pedagógicos, subdirector de la primaria anexa a la normal de maestros, autor de *Metodología para la enseñanza de la aritmética, Método natural de escritura y lectura. Cálculo intuitivo, Album pedagógico, Guía práctica del educador mexicano, Sociología mexicana y educación* y otras.

El *Album pedagógico,* una de sus obras principales, comprende tres grupos de escritos: conferencias científicas, artículos pedagógicos y artículos diversos. De esta variedad de temas trataremos de entresacar los más importantes para el propósito de esta obra, como el artículo sobre la pedagogía, ciencia de la educación humana. Su estudio reconoce como base el conocimiento de la naturaleza del hombre en todas sus relaciones, y su objeto es el conjunto de medios o condiciones empleadas para su completa realización. La educación está en manos de la madre. Por tanto, exige de ésta una cultura especial no mencionada en las leyes. ¿Se cree que la educación de la familia en los más tiernos años es responsabilidad tan sencilla como para prescindir de la adquisición de ciertos conocimientos? Se requieren conocimientos del aspecto físico del desarrollo del niño, y no menos del moral y del intelectual. Debe implantarse un curso de esta materia previo a todas las carreras profesionales: una preparación para el padre de familia. La escuela debe ser eminentemente educadora, atender a la cultura integral del hombre en su aspecto físico, intelectual, moral y estético, y no limitarse a la mera instrucción. Las escuelas de la época han de llamarse ‘‘aulas de enseñanza’’. La educación debe responder a las diversas actividades señaladas por Spencer: la conservación directa del individuo; la indirecta relacionada con los medios de subsistencia; las encaminadas a la educación de la famlia, a la vida civil y política y al cultivo de las artes. La

educación debe tender a hacer del hombre un ser libre, consciente y reflexivo, posesionado de su papel en el mundo y colocado en el lugar propio. Las bibliotecas escolares son recomendables, no menos que otras reformas sugeridas en diversos artículos, no sólo por las ventajas en favor de los educandos sino por los beneficios en pro de las clases proletarias. Los modestos conocimientos de los niños se amplían con la frecuente consulta de los mejores libros de texto nacionales y extranjeros, su lenguaje se perfecciona con el asiduo uso del diccionario, la cultura estética se desarrolla mediante la lectura de poetas y prosistas; el amor al progreso se cultiva con el estudio de la historia y las biografías de hombres célebres; el espíritu de iniciativa se incrementa con la revisión de las publicaciones periodísticas. Para los obreros, la misión de la biblioteca consiste en despertarles el interés por la lectura para que empleen constructivamente sus horas de descanso. El autor no se detiene en la sugerencia. Propone también los medios para ponerla en la práctica: una caja para escuelas en cada municipio de cuyos fondos pueda enriquecerse la biblioteca, el museo escolar y otros aspectos de la vida de la escuela.

Hernández trata también de la Normal de Hidalgo, próxima a crearse en la capital del estado, y propone algunas sugerencias para desarrollarla, ya sea que se discutan en la prensa o el profesorado, ya en el gabinete del jefe del estado. Asienta el objeto de una normal: formar profesores ilustrados, conocedores de la verdad y de los medios de transmitirla, especialistas en la ciencia y el arte de la educación, y competentes en la teoría y práctica de la organización de escuelas. Esta triple característica del profesorado exige cultura especial, imposible de adquirirse en la secundaria y menos aún en estudios privados. Los conocimientos de un educador para ejercer satisfactoriamente su misión son: las materias del programa escolar de las escuelas primarias; un estudio de la naturaleza humana considerada como cuerpo (fisiología, higiene, psicología) y como espíritu (lógica, ética y estética); la ciencia de la educación, el conjunto de medios adecuados para el desarrollo íntegro del hombre; la didáctica o metodología, estudio de métodos y procedimientos y, finalmente, la dirección de escuelas. El medio para crear la normal sería la supresión de la preparatoria. El tema de la disciplina lleva a proponer una definición de la misma; conjunto de medios empleados por el educador para inclinar al niño a practicar el bien y cumplir libremente con sus deberes. Dos son las clases de medios disciplinarios: principales, que incluyen al educador y la escuela, y secundarios, los premios y castigos.

Propone un programa orgánico de aritmética para una primaria, dividida en seis años escolares, una guía metodológica para el estudio del método analítico-inductivo y sintético-deductivo. Expone el método de Carrillo para aprender a leer y escribir y lo recomienda como muy lógico por basarse en palabras y no en sílabas separadas. Aborda el tema de la educación de la mujer, hasta ahora un gran problema entre dos extremos: los deseosos de mantenerla en la oscuridad del claustro o del ascetismo, y los partidarios de la emancipación total de la mujer quienes pretenden que estudie una carrera universitaria y la ejerza, desempeñe un puesto, y practique cierta clase de oficios mecánicos. Son los ardientes defensores de la cultura intelectual de la mujer. Hernández considera que esta posición disuelve la familia, y trueca el verdadero papel de la mujer de esposa y madre por triunfos efímeros. El propone una tercera vía: preparar culturalmente a la mujer para ser esposa y madre con todos los elementos científicos y culturales a la mano. En el pasado, se ha formado a la mujer para parecer no para ser, y ahora deploramos las consecuencias de tal ejemplar femenino. La educación que Hernández propone ayudará verdaderamete a la mujer a realizar su augusta misión.

8. LÁZARO PAVÍA (1844-1933)

Originario de Sabán, Yucatán, hubo de emigrar a Mérida (1847) por la guerra de castas. Allí estudió primeras letras y cursó la secundaria. A los 17 años se inició en las labores docentes como profesor de geografía. Luego fue maestro de primaria y preparatoria, se dedicó al periodismo, combatió el imperio y trabajó en pro de la república. Pasó a México y en 1888 se recibió de abogado. Fue diputado federal en 1911 y, a la caída del régimen de Díaz, se consagró exclusivamente al magisterio. Escribió sobre diversos temas. Dejó un voluminoso libro de *Estudios generales de educación* (1902) –razón de considerar aquí su semblanza– y una obra sobre la *Educación del pueblo*. El tratado de educación sorprende por la variedad de temas. Está dividido en siete partes que ocupan 500 páginas. Por los ojos atónitos del lector desfila una serie de temas iniciada con los principios generales de organización escolar, la etimología de la palabra ‘‘scholé’’ que designa reposo y, por extensión, el momento propicio para la actividad del espíritu; de allí pasa al lugar de estudio, el estilo de un maestro, la doctrina, etc., las diversas clases de escuelas, la organización escolar, conjunto de disposiciones oficiales y medios de acción que rigen el organismo de las escuelas de un país en general y de cada una en particular, una, de carácter general

y externo, depende de la acción de las autoridades, otra interna, depende de los maestros que atienden la escuela, y es la genuinamente pedagógica. Como la escuela es principalmente una institución social, las sociedades tienen interés supremo en todo lo que se relaciona con su organización externa, administrativa y pedagógica. De ahí que debe existir una relación estrecha entre las familias y la escuela, de suerte que se comuniquen todo lo necesario para la mejor orientación del niño. Por tanto, la función del maestro es de suma importancia, no la meramente instructiva sino la educativa en el más amplio sentido de la palabra. La escuela depende de las características del maestro. Por bueno que sea, todo es letra muerta, si no lo vivifica el maestro, que debe estar adornado de cualidades físicas, salud vigorosa y carecer de defectos físicos. En el aspecto moral, debe ser modesto, característica distintiva del verdadero mérito; digno con el valor de sus convicciones y prudente con el fin de conservar su autoridad. Los deberes magisteriales son: el respeto y deferencia de todas las autoridades, con los sacerdotes en los pueblos, con las familias (los papás suelen ser apasionados cuando se trata de sus hijos); paciente y tranquilo para escuchar quejas; imparcial, sin preferencias por nadie, mucho menos por los niños de familias acomodadas.

No menos importantes son las cualidades pedagógicas, entre las cuales sobresale la vocación (voz interior y conjunto de disposiciones que nos llaman hacia una profesión), condición primaria para el buen desempeño de las tareas propias del magisterio. Si se tiene vocación, se ama la escuela, y el deber se hace fácil. De otra suerte, todo se hace cuesta arriba. La vocación implica amor a los niños del cual brotan la bondad, benevolencia, paciencia e imparcialidad. Se requiere también el don de saber enseñar y el de mantener la disciplina junto con el amor al estudio, firmeza de carácter, exactitud y celo. Se supone una inteligencia regular y con ella una cultura superior a la que comunicará a los niños. Estas cualidades no suelen darse gratuitamente. Es menester cultivarlas. De ahí la necesidad de las normales. No basta saber, se necesita el saber hacer. Las normales deben consagrarse a comunicar cultura general; pero más principalmente cultura pedagógica: principios de educación, metodología, etc. La obra describe las obligaciones del normalista: cumplir con sus deberes escolares, mantener buenas relaciones con los condiscípulos, saber escuchar mucho y tomar pocas notas, aprender reflexivamente y no de memoria. Se recomienda a los maestros no perder contacto con la normal ni dejar de estudiar para estar al corriente de las ciencias que enseña. Los incentivos para cultivar el estudio pueden ser los certámenes, las conferencias, congresos, bibliotecas, exposiciones,

museos, y charlas pedagógicas. Las bibliotecas pedagógicas son indispensables. Los factores de organización de una normal son: el primero es el modo general de clasificación de los niños, los sistemas de enseñanza, las tareas de los alumnos. El segundo se refiere a la enseñanza, es decir, el número de materias, su naturaleza, la preparación previa del niño. Un tercer factor es la disciplina, o sea, la manera de gobernar a los niños y hacer que trabajen e implica el uso de premios y castigos. Estos factores suponen otros más particulares como los modos y medios de enseñar, procedimientos o ejercicios (metodología general) y el régimen higiénico y de organización material de la escuela. Los niños deben clasificarse por número, edad y desarrollo escolar. Cuando no hay homogeneidad de edad y desarrollo, no puede haber enseñanza educativa. El número ideal de alumnos a cargo de un profesor es de 25 a 30. Por economía, se asignan hasta 60 con asistencia media de 45. Recomienda dividir los grupos en tres: el inferior, el medio y el superior; los atrasados, los medianos y los adelantados. El profesor necesita un auxiliar, si los grupos son grandes. En defecto de éste se recurre al expediente de instructores o monitores. Los sistemas de enseñanza consisten en la manera de agrupar a los alumnos para impartirles la clase y dirigirlos. Según sea inmediata o mediata, colectiva o individual o ambas a la vez (la acción del maestro sobre el discípulo), el sistema será individual, simultáneo, mutuo o mixto. Cada sistema tiene ventajas e inconvenientes. El simultáneo tiene más ventajas y menos inconvenientes. Desaconseja la participación de los niños en la enseñanza y la disciplina de la clase. El empleo del tiempo es otro factor de suma importancia. No debe ser ni demasiado rígido, apegado a una distribución inmutable, ni tampoco carecer de cierto marco de orden. La regla básica es tener a los niños ocupados, introducir una duración de acuerdo con la atención lábil del niño; organizar las clases y ejercicios de suerte que alternen los fáciles con los difíciles. Los libros necesarios al maestro son: matrícula, clasificación, lista diaria de asistencia, ingresos y gastos, presupuestos y correspondencia oficial. El diario de la clase no es recomendable ni tampoco las tareas de los niños en sus casas (no se sabe cuánto es de ellos), ni los exámenes cuyos dos objetivos pueden conseguirse con exposiciones escolares de todo lo aprendido por los niños durante el año con las correcciones del maestro. Este medio evita los inconvenientes de los exámenes: vanidad, envidia, fatiga. La enseñanza cíclica, enseñanza de todo el programa, no de una parte, de suerte que se abrace por entero la asignatura con variación de la extensión y profundidad, es la más fructuosa. Se acomoda más a la condición del niño, favorece el espíritu de investigación y el esfuerzo personal. Las condiciones de toda

enseñanza son: ser educativa, no sólo instructiva, racional, adecuada, gradual, integral, viva, práctica y agradable. Enumeración que constituye todo un reto para el maestro. Contrapone esta lista de cualidades a los defectos de que adolece la enseñanza: es normalista, pues presenta apariencias en vez de la realidad; verbalista; toda vez que maneja conceptos en vez de tratar la realidad; abstracta, consecuencia de los vicios anteriores; dogmática, libresca y memorista. Finalmente, el maestro debe preparar las clases no sólo con la determinación del plan sino del modo concreto de impartir la materia como ilustraciones, ejemplos, dibujos.

A la disciplina se dedica la segunda parte de la obra *Estudios Generales de Educación*. Se la define como el orden moral. Enumera sus ventajas y las compara, con Dupanloup, a la corteza del árbol. Esta contiene la savia, la defiende, la dirige, la nutre. Así es la disciplina. Puede parecer ruda y áspera pero define, eleva y fortifica todo. La disciplina se requiere en todos los organismos del estado, el ejército, la iglesia, el monasterio, la escuela, el hogar. Describe la disciplina en el hogar y luego en la escuela donde el maestro tiene delegada la autoridad de los padres. Todos los medios de la disciplina pueden reducirse a dos clases: unos cuyo objeto es la conservación del orden, silencio, obediencia, aseo, cortesía, en fin, la buena conducta; otros que habitúan a los discípulos a la aplicación como la atención, puntualidad, etc. Por tanto, se requiere autoridad y ésta supone obediencia de parte de los alumnos. La disciplina comprende los principios, normas y preceptos conducentes a introducir el orden; establece las relaciones entre maestro y discípulo, determina las ocupaciones en proporción a las capacidades. Los fundamentos de la disciplina son el sentimiento del deber y el interés, aunque éste no se encuentre frecuentemente en los niños. Cuando faltan estos dos, suele apelarse a los premios y castigos, medios negativos. Recomienda acudir más al efecto. Si se emplea el temor, debe manejarse con parsimonia. Trata también de las dificultades y efectos de la disciplina y de su estudio. Hace ver cómo las cualidades del matstro intervienen en la disciplina. Aquéllas fortalecen la autoridad moral del maestro. El gobierno de la escuela supone saber qué se propone y apelar más a la indulgencia que a la severidad. Pavía recurre a una serie de ejemplos para ilustrar la necesidad de que el maestro se haga querer de lo cual dependerá la obediencia de los niños. Esta debe ser razonada, no ciega. Inculca las buenas relaciones del maestro con la familia. Después habla de las condiciones materiales del edificio, los bancos, el acero, etc. La organización pedagógica recibe un tratamiento detenido. Lo primero es determinar el sistema de la escuela, el cual depende del número de alumnos, su clasificación, los programas, la

distribución del tiempo. Pavía también trata el carácter y extensión de la primera enseñanza. En su apoyo cita las leyes de Austria y Sajonia acerca de la enseñanza primaria cuya misión es inculcar a la niñez, mediante la instrucción y educación, los principios de cultura moral y religiosa, conocimientos generales y capacidades para la vida cívica. El trabajo manual es un ejemplo del enriquecimiento curricular. Es menester graduar la enseñanza y dividir el tiempo de trabajo en las escuelas. Los planes de estudio reciben atención especial y copia varios modelos europeos, y norteamericanos. Las otras partes de la obra de Lázaro Pavía se refieren a cuestiones ajenas a la educación. En las relativas a ésta sobresale el buen sentido del autor, y se advierte un gran amor a los niños, junto con la preocupación de proporcionarles una educación menos rígida y autoritaria, más adecuada al desarrollo de los educandos, quienes son para el autor seres simpáticos, llenos de vida y profundamente activos.

9. Un libro de Luis E. Ruiz

En 1900 apareció en México, 16 años después de la primera adición del Manual de Flores, el *Tratado elemental de pedagogía* del doctor Luis E. Ruiz quien se propone dos objetivos: exponer, con ocasión de la Feria Internacional de París, las doctrinas y métodos de la escuela primaria oficial (del Distrito y Territorios) y modificar y uniformar el sistema docente con los preceptos de los grandes maestros europeos y americanos y la observación y experiencia personales.

Ruiz comienza por distinguir dos grupos de conocimientos: los científicos –procedentes de la ciencia, reveladora de la naturaleza– y los artísticos –consejeros del hombre para satisfacer sus necesidades. El arte se divide en teórico o científico que requiere no sólo correcta ejecución sino noción exacta de las verdades en que se apoyan las reglas, y práctico, el cual puede ejercitarse con la mera adquisición de las reglas y el ejercicio correspondiente sin ningún otro elemento. Al primero pertenecen entre otros los de enseñar. La pedagogía es el arte científico de enseñar; arte, por estar constituido por un conjunto de reglas indicadoras de cómo proceder para alcanzar el objetivo; y científico por requerir principios científicos, base de dichas reglas, derivados de la fisiología, la ciencia del funcionamiento del organismo, y la psicología, la ciencia del espíritu.

Procede luego Ruiz a describir la enseñanza, y aquí cita a Flores: ‘‘enseñar una cosa es hacerla comprender o poner al que aprende en aptitud de practicarla’’. Enseñar se entiende explicando lo que significan instruir y

educar: instruir es la "acumulación"' de conocimientos y educar, "el perfeccionamiento de la facultad por el ejercicio" (Ruiz, 1900, pp. 9-12). Así se llega a la definición de pedagogía: el arte científico de enseñar. Es arte importantísimo por dotar de conocimientos y perfeccionar las facultades con el fin de satisfacer nuestras necesidades de conservación y de progreso. Su objeto es doble: aspira a fundar lo relativo a la educación y también a la instrucción. Ambos tienen un aspecto teórico y uno práctico o preceptivo. El primero establece los principios científicos; el segundo los preceptos. Así se divide la obra cuya primera parte formula los preceptos de la enseñanza deduciéndolos de las leyes que rigen el funcionamiento de las facultades, y la segunda adapta dichos preceptos a las condiciones reales de la enseñanza. Esta parte se divide en metodología, organización y disciplina. Enseñar no es otra cosa que educar e instruir. En todas las operaciones intelectuales hay dos aspectos: el ejercicio efectuado por los órganos y la retención alcanzada. El primero es un perfeccionamiento de la aptitud, consecuencia del ejercicio, y el segundo, la adquisición del conocimiento. Para retener una o más nociones, es indispensable ejercitar la memoria. Luego nadie puede educarse intelectualmente sin adquirir alguna instrucción y, viceversa, nadie se instruye sin obtener alguna educación mental. Suele suceder que se le dé la preferencia a uno de estos dos fenómenos. El resultado de la instrucción es más fácil de comprobar por un examen sencillo. No sucede lo mismo con la educación intelectual, pues requiere del raciocinio para manifestarse. De ahí que suele darse más importancia a la instrucción y se descuida la educación, como sucedió en la escuela antigua. La moderna, en cambio, reconoce ambos fenómenos y los valora dando el primer lugar a la educación, puesto que los órganos son primordiales y el ejercicio de ellos, o sea, su educación, es previo y general, en tanto que la instrucción es consecutiva y particular.

Los principios de la educación son las facultades del hombre, tanto por sus caracteres básicos como por su participación en la actividad humana y se distribuyen en tres grupos: físicas, intelectuales y morales. La observación enseña que la ley capital en la educación general es que: las facultades se perfeccionan sólo por el ejercicio. Así lo prueba el sistema muscular en el caso de los atletas, y lo confirman el ojo del pintor y el oído del músico. En consecuencia, la práctica es indispensable para el perfeccionamiento de todas las facultades. La segunda ley dice: el ejercicio nunca debe ser excesivo, y se graduará según la facultad y su circunstancia; de nuevo, se apela a los gimnastas que, al abusar de su fuerza, sufren atrofia de los músculos. La tercera ley afirma: el ejercicio debe practicarse con persis-

tencia pero sin llegar a ser continuo. La cuarta ley estatuye: practicar el ejercicio en todas las formas de la facultad, y asimilarlo lo más posible a las condiciones de la vida real. La escuela desemboca siempre en la vida real. Quinta y última, el ejercicio debe efectuarse en la forma más agradable posible. Conviene recordar que no todas las facultudes físicas son perfectibles, sólo las de relación, no las de nutrición.

La obra revisa las facultades sensoriales y repite el principio fundamental en educación: el ejercicio es la condición única de todo perfeccionamiento. Es menester cultivar los cinco factores de la actividad: la necesidad, la imitación, el hábito, la coacción y el estímulo. Las facultades son intelectuales, emotivas, especulativas y activas (las voliciones y el carácter). La inteligencia comprende la percepción, atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción. En toda operación intelectual se efectúan dos procesos: el ejercicio de las facultades y la acumulación del conocimiento, es decir, educación e instrucción. Al subrayarse tanto esta última, se hizo del libro un medio casi único con detrimento de la misma educación.

La percepción –la conciencia de las impresiones sensoriales– tiene diversos grados de intensidad debido a las condiciones del sujeto y a las circunstancias del objeto. En consecuencia, debe ayudarse al sujeto a apreciar las impresiones más tenues. La atención es la capacidad de aumentar la intensidad de ciertas percepciones de modo deliberado. El grado de la atención depende de la perfección. La atención se suscitará haciendo agradable o interesante el asunto de que se trate. Cuando se la ejercita más allá de cierto límite, se cansa. La propia intervención en una tarea la hace más digna de atención.

La memoria es otra capacidad importante –la de reproducir estímulos pasados en ausencia de éstos. Se la ha considerado la más importante sin serlo. Los factores que influyen en los recuerdos son: el tiempo, la intensidad del estímulo, la repetición y la asociación con otros. El ámbito de la memoria varía en los distintos individuos. Tres reglas ayudan a la fidelidad de la memoria: 1) elegir bien las nociones por inculcarse; 2) establecer jerarquía en los conocimientos para impartirlos en el orden debido, y 3) buscar una forma que incluya amenidad, interés y aplicabilidad. Sorprende que Ruiz no mencione para nada otro medio de conservar los conocimientos: el relacionarlos en forma tal que lo más conocido apoye a lo menos conocido.

La imaginación, facultad de combinar los estados de conciencia, es función de verdadera construcción, de creación. El raciocinio se define como la facultad para investigar lo desconocido por lo conocido, muestra

dos formas: inductiva y deductiva, y es la facultad más importante. El capítulo concluye con una regla de oro: nada debe retenerse que no se haya comprendido. La abstracción es el poder de especular con algunos estados de conciencia independiente de otros. Como el raciocinio no se educa con la lógica, así tampoco la abstracción: ambos deben ejercitarse. Las lecciones de cosas dan la oportunidad de iniciar el ejercicio metódico de esta facultad.

Las facultades morales –elementos psíquicos que determinan las acciones– son los sentimientos y la voluntad. Una vez establecido un precepto moral, habrá que señalar los medios más adecuados para llevarlo a la práctica y los elementos más eficaces para modelar el carácter. Como la felicidad se basa principalmente en las relaciones humanas, todo lo que contribuya a su perfeccionamiento será de gran importancia. La felicidad depende de la satisfacción de las necesidades humanas más altas, y éstas se deben a la cooperación de los hombres, conducta de origen moral. La democracia, la monogamia, la abolición de la esclavitud, la tolerancia religiosa y libertad de pensamiento han contribuido poderosamente a la felicidad de la humanidad. Los males de la humanidad se deben a que no hay doctrina moral adecuada ni método para enseñarla, y cuando éste existe, consiste en una serie de principios y preceptos abstractos, difíciles de ser comprendidos por la mentalidad infantil. En la educación moral suele acudirse a ciertas prácticas como el castigo, el premio, consejo y ejemplo, cuya eficacia no es mucha. Ruiz advierte que el premio debe darse sólo por conquistas intelectuales, pues el ejercicio perfecciona las facultades. En cambio desaconseja que se dé por el ejercicio de las facultades morales, ya que en tal caso se promueve el ejercicio intelectual, no la actividad, lo que justamente se desea. Descartados estos medios vuelve su atención a la conducta, y observa que está constituida por tres elementos: un deseo que señala o incita; un raciocinio, el cual trata de averiguar la mejor manera de realizar el deseo; y una voluntad que pone en práctica lo deseado. Lo más importante es el deseo racional de los sentimientos y la voluntad. De ahí que la obra estudie la educación de los sentimientos, la instrucción moral, la educación moral y la educación de la voluntad. En cuanto a los sentimientos, es preciso fortificar los existentes y despertar otros. Se consiguen ambos fines por la asociación de ideas, la imitación y el hábito. La primera se establece por repetición o intensidad. La ciencia y la experiencia enseñan que el medio para conseguir este aspecto de la educación moral es la disciplina de las consecuencias, señalada por Rousseau (Cfr. capítulo II, 2), organizada por Spencer y tratada por Flores (Cfr. capítulo XII, 10). Sólo se limita esta doctrina cuando las consecuencias pueden ser peligrosas. Se citan nu-

merosos ejemplos. El carácter, la voluntad formada, descansa en tres elementos: el valor, la prudencia y la constancia. El autor repite prácticamente las consideraciones de Flores, citadas más arriba (Cfr. capítulo XII, 10).

Es importante fijar bien los principios de toda instrucción, factor poderoso para adquirir y organizar los conocimientos. Estos son: 1) la enseñanza debe ir de lo simple a lo compuesto; 2) de lo concreto a lo abstracto; 3) estar de acuerdo con la educación de la humanidad; 4) de lo empírico a lo racional; 5) favorecer el desarrollo espontáneo, es decir, habiéndose dicho lo menos posible, el niño descubra lo más posible. En todo esto es preciso adaptar la enseñanza a la condición del educando y hacer del método de la naturaleza el arquetipo de los métodos. Ruiz resume lo expuesto en cuatro principios: 1) elegir, conforme al fin por alcanzar, las nociones que deben inculcarse; 2) ordenarlas conforme a su enlace y dependencia; 3) darles a cada una forma amena, atractiva y aplicable, y 4) procurar que revistan la forma de investigación.

Concluida esta parte del *Tratado elemental de pedagogía,* Ruiz estudia la forma de adaptar los principios asentados a las condiciones actuales de la escuela. Esta sección se divide en *metodología,* estudio de los recursos para realizar la enseñanza y *organización,* estudio de los distintos elementos para dar consistencia social a la escuela; *disciplina,* estudio de cómo poner en orden los actos de cada uno para dotarlos de armonía con los de los demás e *higiene,* la condición para disfrutar de la salud.

La escuela se divide en: primaria, preparatoria, y profesional. La educación puede ser: obligatoria, gratuita y laica. Las profesiones, artísticas y científicas. La metodología muestra los métodos, procedimientos y sistemas de enseñanza. Si se trata de los comunes, es metodología general; si de los especiales, metodología particular. Respecto de los métodos, se rechaza la división en inductivo y deductivo, propia de la lógica y de métodos para investigar y probar. Aquí se trata de métodos para enseñar, y se busca la adaptación de los conocimientos para el que va a aprender. También rechaza el analítico y sintético, porque siendo ambas maneras prácticas y limitadas, tampoco pueden aspirar a trazar el camino. Procedimiento es todo recurso de carácter práctico para aplicar los medios que forman el método. Son dos: analítico y sintético. El primero consiste en resolver un todo en sus partes para llegar a conocerlo. El segundo, en reproducir el todo mediante las partes. El primero es más fácil que el segundo. Tanto el método como el procedimiento implican nociones que deben impartirse. Como en el acto de enseñar y aprender hay tres factores: el que aprende, el que enseña y la enseñanza, si el primero y el segundo no varían,

la enseñanza debe adaptarse a la materia y a esta adaptación se la llama forma de procedimiento. Tres son las más usuales: expositiva, heurística y socrática. El sistema es la asociación de métodos, procedimientos y formas de la enseñanza. El sistema puede referirse a uno o a muchos. En el primer caso es individual, en el segundo colectivo. Este puede ser simultáneo, si sólo el profesor habla; y si el profesor enseña a un grupo pequeño, los monitores son quienes enseñan a los demás. Se llama mutuo o lancasteriano. El método debe adaptarse a las condiciones de la enseñanza. La aplicación de los sentidos, movimientos y facultades todas del niño a la adquisición de los conocimientos es el método por excelencia. Se le llama objetivo.

Aquí comienza la parte de la obra dedicada a la organización. Trata de las escuelas de párvulos según Fröbel y de la escuela elemental la que debe proporcionar los elementos indispensables para la vida, atendiendo o satisfaciendo las necesidades directas de conservación e higiene; y las indirectas, relacionadas con la crianza del hijo, los deberes sociales y políticos y gustos y sentimientos.

Ruiz transcribe el programa de la primaria íntegra, elemental y superior y menciona las escuelas nocturnas (suplementarias y complementarias), rurales de medio tiempo y enseñanza ambulante, y cita los artículos de la Constitución implicados en la educación: el 3o., el carácter de la educación; 4o., la república democrática federal y el 109o. los estados republicanos. Alude, asimismo, a la ley reglamentaria de la educación obligatoria (1896), de la instrucción primaria superior (noviembre 7 de 1896) de las escuelas nocturnas (noviembre 16 de 1896) y el reglamento interior de las primarias (diciembre 18 de 1896).

La siguiente parte se refiere a la organización y disciplina escolares. La ‘‘scholé’’ (griego, lugar de reposo); ‘‘schola’’ (latín, lugar de estudio) y escuela, institución social destinada a la enseñanza. La organización escolar consta de tres elementos: el maestro, discípulo y escuela, y ésta supone legislación, edificio, mueblaje, útiles, inscripciones, exámenes, inspecciones, textos, biblioteca y museos. La disciplina se rige por tres principios: uniformidad, oportunidad y proporcionalidad. Las sanciones apoyan la disciplina, y la higiene se refiere a los edificios, muebles, útiles e inspección médica. Menciona Ruiz la Dirección General de Instrucción Primaria, describe su organización, objetivos, personal y funciones.

Ruiz trata también de la educación moral. Descarta el estudio de los preceptos, y se propone hablar de los medios surgidos por los moralistas para observarlos. Escoge como ejemplos los preceptos más aceptados. La moralidad reviste gran importancia para el hombre. La vida social es la vida

por excelencia y su salvaguarda la moral. Todo lo demás, incluido el avance científico y el mejoramiento de las comodidades, no basta para hacer feliz al hombre. Por desgracia, la vida de las familias abunda en ambigüedades de tipo moral. Se reprueban actos que no son malos como hacer ruido, romper objetos, y se corrigen de ordinario con cólera, cuyo ingrato recuerdo queda grabado en el ánimo del niño.

Los métodos empleados suelen ser: el castigo, amenazas, consejos y premios, ineficaces de ordinario por distintas razones. El último, en especial, suscita sentimientos desfavorables respecto de los actos premiados, y sólo se recomienda cuando se trata de estimular un acto sin preocuparse del sentimiento. A la pregunta de por qué, siendo los medios inadecuados, la moral progresa, Ruiz responde que se debe a la interacción entre el individuo y su medio, sin intervención del influjo deliberado del hombre. Por tanto, debe favorecerse la acción espontánea del medio. El autor descubre una analogía entre los métodos en boga usados para la educación moral y los de la instrucción física e intelectual, y concluye que la pobreza de resultados proviene de las mismas causas, a saber, el mecanismo de la conducta enseña que su causa no es simple sino compleja y exige la presencia simultánea de tres factores: deseo de lograr algo; ejercicio para aplicar los medios; voluntad para ponerlos por obra. Las mismas aparentes excepciones a la regla la confirman, cuando se examinan más de cerca. Ruiz previene contra la confusión del deseo y la voluntad, e invita a cultivar éste, determinante del acto por estar ligado con la afectividad y encontrarse en relación inversa del cultivo intelectual. La persona culta suele regirse por la razón; la inculta por el sentimiento. El poder modificador de las convicciones es directamente proporcional a la fuerza de éstas, e inversamente proporcional a los sentimientos antagónicos. El influjo de la voluntad es decisivo como lo demuestra la historia. En consecuencia, la educación moral debe procurar: 1) desarrollar y fortificar los sentimientos favorables al bien; 2) proporcionar el conocimiento necesario para ilustrar la conducta; y 3) fortificar la voluntad para poner los medios eficaces. Para la primera se recomienda: la asociación de ideas, la imitación y el hábito. Los sentimientos se educan por las consecuencias gratas e ingratas de las acciones, evitando los excesos o peligros. El carácter se refuerza con la imitación de los buenos ejemplos. Lo importante es la voluntad, entre la cual y los deseos debe establecerse un sistema de compensación. La debilidad de sentimientos se suple con la voluntad enérgica, y la vehemencia de éstos puede suplir la insuficiencia de aquélla. La meta de la educación debe ser fortificar la voluntad, elemento primordial del carácter, cuyos componentes son tres: el valor,

la prudencia y la constancia, manifestaciones todas de la voluntad. La voluntad activa es el valor, que impulsa a afrontar el peligro. La pasiva, en cambio, nos hace resistir al deseo de obrar de forma inconveniente. La constancia complementa la voluntad activa y la pasiva.

Ruiz señala tres tipos de valor: militar, civil y empresarial, cuyo cultivo se logra evitando asustar al niño, práctica entonces tan frecuente, y tratando de hacerle perder los miedos infundados. El civil incluye principalmente la tolerancia. El valor empresarial o industrial (así lo llama el autor), permite afrontar el peligro que corren nuestros intereses, y se funda en la seguridad propia. La prudencia consiste en la resistencia a ejecutar actos reprobados por la razón, y no estriba en puro raciocinio, pues, repetidas veces, aun sabiendo dónde está el bien, elegimos el mal. La constancia es de suma importancia y debe ejercitarse. Perseveramos en aquello que nos gusta y abandonamos lo desagradable. La obra concluye con una consideración de la higiene moral y enumeración de las causas de las enfermedades: la herencia, constitución física y mala educación.

El tratado de Ruiz es un resumen, sin pretensiones de originalidad, de los principios educativos de la época. Se basa en la doctrina de Spencer sin detenerse a citarlo, conforme a la costumbre tan extendida entonces de pasar por alto las fuentes. Ruiz acepta la distinción corriente entre instrucción y educación, la primera, la acumulación de conocimientos y la segunda el resultado del ejercicio de las facultades. Nunca menciona la apreciación de valores como elemento primordial de la educación. Recalca la importancia de la repetición en el aprendizaje sin considerar para nada el influjo mucho mayor de la organización de los conocimientos y del interés.

La obra deja que desear en cuanto al segundo propósito de Ruiz al escribirla. Ni como autor ni como director de instrucción primaria indica Ruiz modificaciones provechosas al sistema educativo que su observación y experiencia le hubiesen dictado (Cfr. capítulo XVI, 4).

CAPÍTULO XVIII

LA EDUCACION COMO MEDIO DE INTEGRACION NACIONAL

1. CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

La tarea educativa había recibido, desde tiempo atrás, atención preferente de los gobiernos de la República Restaurada. Poco a poco, a medida que la paz arraigaba en el territorio nacional, se advertía la imperiosa necesidad de integrar a numerosas personas cuya mexicanidad consistía en radicar en el país sin participar en su vida. Y no había más que un medio para efectuar tamaña tarea: la educación. El largo periodo de la gestión de Baranda (1882-1901) (Cfr. capítulo XVI, 5) había demostrado palmariamente el influjo sin par de la labor educativa. En 1901 (mayo 14), como maduro fruto caído del árbol, la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública se había dividido en dos subsecretarías: Justicia e Instrucción Pública, y al frente de esta última se encontraba Justo Sierra. Todavía no era suficiente.

Se recordará por la prensa de la década (1890-1899), que se había pensado crear esa cartera. Varias dificultades especialmente económicas habían impedido dar el paso, pues despilfarros de otro orden dificultaban hacer frente a las erogaciones indispensables (*El Diario del Hogar*, abril 21 de 1905). En el nuevo periodo fiscal (1905-1906), que hará más honerosa la vida del contribuyente, se plantea franca y resueltamente crear un nuevo ministerio en el gabinete presidencial, por no haber en esa reunión de hombres uno capaz de iniciar un proyecto de ley. Tal es la triste condición a que ha quedado reducida la representación nacional. El diario, consciente de la trascendencia inculcable de la educación popular, pregunta: "¿realmente se hacía sentir la necesidad de crear un octavo ministerio? [sic] No. Por importante que sea su radio de acción, aquél deberá circunscribirse a las porciones territoriales administradas directamente por el ejecutivo

federal. El diario expresó su temor de que este paso fuera el primero de una serie en el camino hacia la centralización de la instrucción pública, decisión que no podría llevarse a efecto sin lesionar gravemente la soberanía de los estados, frecuentemente atacada con el pretexto de la paz.

Por fin, el 18 de abril de 1905 una iniciativa de la Secretaría de Relaciones Exteriores anunciaba la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes *(Boletín de Instrucción Pública,* 1905, *4,* pp. 653-656). El documento indica que, en efecto, se había pensado, desde muy atrás, en la creación de esa Secretaría, y la tardanza en establecerla se atribuyó a la escasez de fondos. Ahora la desahogada situación de la hacienda pública ofrece propicia ocasión. Con este paso se trata de dar a entender la importancia de tal dependencia. A la sombra de la Secretaría de Justicia, figuraba antes como ramo secundario, ahora se ha transformado en ramo principal apto para absorber la atención y laboriosidad de un secretario de Estado. A la objeción de que el gobierno sólo atiende a la instrucción del Distrito Federal y Territorios se responde que, como la ciudad de México es la metrópoli y a ella vienen a educarse jóvenes de los cuatro puntos cardinales, todo lo que aquí se haga revestirá especial interés para toda la nación.

Poco menos de un mes después (mayo 16 de 1905) se publicó el decreto de creación de la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, según el cual la nueva dependencia se llamaría así, y ocuparía entre las demás[1] el cuarto lugar, de acuerdo con lo establecido en la ley de mayo 13 de 1891 (Art. 1o.); el Art. 2o. asigna a la nueva Secretaría sus atribuciones; promover la instrucción primaria, normal, preparatoria y profesional en el Distrito Federal y Territorios Federales; escuelas de bellas artes, música, declamación, artes y oficios, agricultura, comercio y administración y demás establecimientos; academias y sociedades científicas: instituto patológico nacional y los demás nacionales de carácter docente; la propiedad literaria, dramática y artística; bibliotecas, museos y antigüedades nacionales; museos arqueológicos e históricos; administración de teatros dependientes del gobierno federal y fomento de espectáculos cultos, fomento de artes y ciencias; exposiciones de obras de arte; congresos científi- cos o artísticos. El documento está dirigido a Ignacio Mariscal, secretario de Relaciones Exteriores. La creación de la Secretaría, obra indudablemente de Sierra, significaba desde luego, como lo asienta el documento de la iniciativa, la capital importancia del problema educativo en un país afligido todavía con 83% de analfabetos. Además, permitía al secretario recabar

[1] Gobernación, Relaciones Exteriores, Hacienda, Instrucción Pública y Bellas Artes, Guerra y Marina, Justicia, Fomento y Comunicaciones.

mayores recursos, moverse con más libertad de acción dentro de su esfera y tener acceso directo al propio presidente, quien desde 1901 gozaba de facultades extraordinarias para legislar en materia educativa. Si bien la jurisprudencia de la flamante Secretaría se restringía al Distrito Federal y Territorios, el hecho de formarse los maestros en gran parte en la capital prolongaba su radio de acción más allá de los límites legales (Vázquez, 1975, p. 100; Martínez Jiménez, 1973, p. 537).

Como era de esperarse, Díaz puso a Sierra al frente de la nueva dependencia. *El Imparcial* (julio 2 de 1905) informa del nombramiento y añade que fue recibido con beneplácito general. El cuerpo docente de profesores y la clase estudiantil se felicitaban por tener de secretario al "maestro" como cariñosamente lo llamaban. Todo el mundo se encaminó a Palacio Nacional para la ceremonia de toma de posesión. Allí se habían dado cita directores, profesores de los planteles profesionales, de la preparatoria, los educadores del arte, en suma, todo el profesorado del Distrito Federal y una multitud de jóvenes y niños deseosos de presenciar tan solemne acto. A nombre de la juventud, habló Antonio Caso y saludó a Sierra como gran esperanza para México. El secretario le contestó con frases que revelaban su intensa emoción, agradeció el tributo de la juventud, y prometió llegar hasta el sacrificio, y si preciso fuere, hasta la impopularidad, en caso de que alguna iniciativa molestara a la juventud, pero fuese útil a la patria. Después dio las gracias a Justino Fernández quien lo había iniciado en sus labores.

Por su parte, *El Diario del Hogar* (julio 16 de 1905) dedicó especial atención a la flamante Secretaría de Instrucción Pública cuya creación ha alentado las esperanzas de procurar el adelanto intelectual del país. Ha aumentado el interés por el trascendental problema social encomendado a Sierra, quien no se conforma con muchos programas ni procedimientos de estudio, y anhela, según afirman sus allegados, una total renovación capaz de transformar radicalmente el carácter y modo de ser de nuestra sociedad. Urge la ampliación vigorosa y enérgica de la instrucción primaria aunque sea en detrimento de la superior y profesional. El número de abogados es grande, en cambio, faltan obreros ilustrados que hagan prosperar las artes mecánicas y coadyuven al bienestar general. El secretario está consciente de las dificultades y del esfuerzo que todo esto requiere. Sin embargo, tiene en gran parte allanado el camino, y se espera que desempeñe una gestión sólida y brillante. Secundaria importancia se atribuye al proyecto de la universidad. Lo urgente es que nuestros millones de seres inconscientes y

atrasados se transformen en hombres útiles, capaces de tener alguna participación, por modesta que sea, en el futuro de la república.

La acogida de la prensa a la persona del nuevo secretario fue crítica (*El Diario del Hogar,* agosto 2, 5 y 6 de 1905). Se le tildó de precipitación en ciertas decisiones –como la remoción de algunos maestros– y de que sus bríos no parecían obedecer a un plan concertado.

Nada mejor para comprender todos los propósitos del gobierno al crear esta dependencia que el discurso de Sierra (1977, *5*, pp. 352-362) en la sesión inaugural del Consejo Superior de Educación, julio 6 de 1905. Inicia el secretario su discurso aludiendo a la solemnidad de esa ocasión. Se trata de justificar ante el país lo acertado de la iniciativa. No se trata de que en ese momento comience la educación nacional –todo el pasado la ha dispuesto. Sí se encuentra por vez primera la fórmula de la función gubernamental y administrativa. Los evolucionistas dirían que la función creó el órgano, mientras éste perfecciona y amplía la función. Constituye un punto de llegada de todos los esfuerzos, de todas las realizaciones. Marca sin dudas y vacilaciones un punto de partida para ulteriores logros. Desde la independencia del país, se trató de emancipar la instrucción pública respecto de la dirección eclesiástica, de hacerla laica, de considerarla como función administrativa de primera importancia, de transformar sus métodos para hacer surgir de ella la educación nacional. Una historia termina, concluye un periodo. La escuela laica –desprovista de espíritu de combate contra el cristianismo y símbolo del espíritu reformador está consolidada. La escuela neutral, profundamente respetuosa del sentimiento religioso, sólo intolerante con la intolerancia, quedó victoriosa. Hoy debe comenzar la escuela nacional. La escuela laica fue hija de la victoria de las contiendas civiles del país; la escuela nacional será la hija de nuestro progreso económico, de nuestra paz. Esta escuela responde a una gran necesidad nacional, evidente a todas luces, cuando se escudriña el mapa de México, y se registran las cifras de las estadísticas. Del programa ya se habló en 1901: transformar positiva y no sólo teóricamente al pueblo mexicano, labor en la cual conviene proceder despacio. Se quiso reformar la primaria. Todavía no es tiempo. Es menester hacer acopio de mayor número de datos para urgir todavía más la obligatoriedad de la enseñanza con el ofrecimiento de los medios para hacer realidad el derecho del niño a su educación y el de la patria a su desarrollo. Se multiplicarán las escuelas, se las pondrá en la cercanía de los pueblos, se proporcionará una alimentación frugal, aliciente y apoyo del trabajo, se cuidará la posibilidad de ayuda de los niños a sus padres, se evitará diferenciar programas, obstáculos para ascender a otra

educación más alta. Se abre una brecha amenazadora en el organismo patrio: el aspecto económico del país es del capital que lo explota con inteligencia, es decir, del extranjero. Urge, por tanto, mexicanizar las fuerzas humanas para hacernos dueños del porvenir material; poner en pie por todas partes a un pueblo viril que sepa ser dueño de sí mismo. Esta es la empresa capital del nuevo Ministerio (Cfr. capítulo XVIII, 6). Otra no menos apremiante es la promoción de la enseñanza industrial en todas sus fases; de la educación no sólo del niño sino del pueblo adulto en los establecimientos técnicos, índice de adelanto de una nación; luego vendrían las escuelas de selección, las secundarias o preparatorias con la revisión de planes. Finalmente, la creación de la Universidad Nacional penetrada del espíritu moderno. A esta meta se llegará cuando la instrucción primaria corra segura por su cauce definitivo. Sierra necesita la colaboración de los miembros del Consejo, de aquellos que con sus informes y datos han ilustrado los debates. Expresa su fe en sus colaboradores, en el inmenso ejército de profesores llenos de tanta abnegación y constancia. La misión del Consejo es de ponderación, de equilibrio de evolución, ley inflexible de todo cuanto vive.

La prensa (*El Diario del Hogar*, julio de 1905) comentó el discurso de Sierra al inaugurar el periodo de sesiones del Consejo Superior de Educación Pública y con ocasión de su nombramiento como secretario del ramo. La pieza oratoria llamó la atención no sólo por los elevados conceptos del nuevo secretario de Estado, sino por el plan de conducta y programa político que contiene. Se anota que Sierra no faltó a las obligaciones e hiperbólicos ditirambos a Díaz, e incurrió en algunas injusticias lamentables. ‘‘Se empeña efectivamente el flamante ministro [sic] en ver la fecha de su nombramiento de subsecretario del ramo como principio de nuestra era de educación nacional… y se le recuerda que no carece su labor de antecedentes necesarios, pues antes que él hubo personas como el Ministro [sic] Ezequiel Montes a quien mucho debe la instrucción pública en la educación de las masas’’. El saber y el patriotismo de otros ciudadanos ha contribuido en no pequeña proporción a realizar el programa que el mismo don Justo se obstinaba en ver coma mérito exclusivamente suyo y de don Porfirio.

La creación de la Secretaría de Instrucción permitió a Sierra organizar su doctrina educativa, adaptarla a la política y expresarla en los documentos oficiales.

2. La ley de agosto 15 de 1908, síntesis del pensamiento educativo de Sierra

> La obra educativa de Justo Sierra se inicia en la década de 1870, y se extiende en forma intermitente y cada vez más directa hasta 1910. Sierra se vincula a la problemática educativa nacional como crítico e ideólogo de la misma desde la tribuna periodística; luego, en su calidad de diputado, promueve cambios en las instituciones educativas existentes y en la creación de otras; lleva a la práctica y madura sus propias concepciones pedagógicas en el ejercicio docente en la EP, y revela su gran capacidad como político de la educación nacional en la lucha que emprende en el Ministerio de Educación [sic] por organizar el sistema nacional de educación en su forma más completa y acabada, con el fin de expandir la educación a todos los sectores sociales y a elevar los niveles generales de educación (Martínez Jiménez, 1973, p 533).

En estas líneas se resume la labor de Sierra, desde sus inicios hasta el momento que consideramos, el de la publicación de la ley de educación primaria. La ley comienza por afirmar que las escuelas oficiales primarias serán esencialmente educativas (Art. 1o.) *(Anuarios escolares de la Secretaría de Instrucción Pública,* 1910, pp. 5-17). Ya Sierra había señalado en 1890 que:

> La palabra instrucción es deficiente para hablar de la escuela que ha delineado el Congreso. La instrucción no es en la escuela primaria o secundaria un fin en sí, es un medio de educación (Hermida, 1975, p. 168).

Y en otra obra Sierra dice que:

> [...] ''educación'', vale decir, ''nutrición'', encaminada a un desenvolvimiento... ninguna instrucción debe ser sino un factor de desarrollo, sino elemento de educación (1977, *5*, p. 294).
> La educación implica el sentimiento y la emoción, lo que se llama cultura moral (Sierra, 1977, *5*, p. 168).

Una vez definida la palabra educación, el artículo 2o. de la ley enumera las características de ésta. Será: 1) nacional, esto es, se propondrá desarrollar en todos los educandos el amor a la patria mexicana y a sus instituciones y el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes. Tal característica implica distintos aspectos analizados por Sierra. Así, en el Primer Congreso (Hermida, 1975, p. 165), había comentado que la uniformidad presentaba serios inconvenientes –tendía a suprimir

la iniciativa– pero advirtiendo la fuerza centrífuga de la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, la educación debía transformarse en vínculo de cohesión. De ahí que el Congreso aceptó sin vacilar la uniformidad no absoluta sino matizada según las condiciones del país. Y en otro contexto Sierra, refiriéndose a la ilustración nacional, dice que:

> Urge acelerarla, considerándola como factor capital en la obra de nuestra unificación, y coordinar sus elementos para dirigirlos hacia fin tan alto... La era del progreso material... no podía producir sino resultados incompletos, y en lo que mira a la consolidación de nuestra existencia nacional efímeros, tal vez, si el progreso intelectual, si la formación plena del alma de la patria no le hubiese seguido de cerca... (Hermida, 1975, pp. 163-165).

En medio de la diversidad natural de un país donde había europeos, criollos, mestizos y aborígenes, era preciso identificar e incrementar los rasgos peculiares de la fisonomía nacional. De ahí también que Sierra esté atento a "unificar al país por medio de la religión de la patria", y así, en circular del 30 de abril (*La educación nacional*, 1902, p. 304) pedía que se castigara a aquellas escuelas que en "las clases de historia, moral y especialmente instrucción cívica, expusieran torcidamente los principios constitucionales, o los censuraran hasta hacerlos aparecer irracionales o inmorales e injustos".

Las escuelas privadas católicas, de las cuales hacía un elogio, evitaron problemas, y en su inmensa mayoría aceptaron los programas e inspección del gobierno, no encontrándose casi enseñanzas anticívicas, antipatrióticas... a pesar del *Syllabus* y a pesar de los anatemas (Cfr. capítulo XI). De esta suerte Sierra custodiaba la característica "nacional" en la educación. Esta debía ser "integral" también, es decir, tender a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares, concepto usado por vez primera en la ley, y relacionado con el concepto de educación y de escuela nueva.

> Hija de más de un siglo de teorías y tentativas... Lo que la distingue es su carácter puramente educativo, es que en ella un sistema completo de desenvolvimiento de las facultades físicas, intelectuales y morales forma íntimo conjunto, como lo forma la naturaleza en el hombre en vía de formación, en el niño (Hermida, 1975, p. 168).

Tal educación abraza todos los aspectos del ser humano: físico, intelectual y moral y atiende a su desarrollo armónico; nunca debe desarrollarse

uno a expensas de otro u otros de tal suerte que los suprima. Y para lograr este propósito tan importante, Sierra pide:

> El contacto con la naturaleza, enseñar al niño a comprender la belleza de la madre universal y a sorprender, en odiseas encantadas al través de las cosas, algunos de sus mayores secretos; éste es el recuerdo supremo para el crecimiento mental y es la condición del desarrollo moral, como el físico lo es de entrambos. La ley apunta otra característica ya conocida: será laica, o lo que es lo mismo, neutral respecto de todas las creencias religiosas, y se abstendrá en consecuencia de enseñar, defender o atacar ninguna de ellas (Hermida, 1975, p. 168).

A este respecto, laica significa una enseñanza neutral en materias religiosas:

> Al agregarse en el proyecto a discusión, después del término enseñar, las palabras "atacar y defender" queda perfectamente deslindado el campo en que la neutralidad debe tener su efecto; no se debe ni atacar, ni enseñar ni defender ninguna religión: ésta es la interpretación que de la palabra laica se observa en nuestras escuelas y es una interpretación llana, racional y lógica (Sierra, 1977, *8*, p. 303).

Y poco más abajo, alude Sierra a la existencia de una vasta literatura consagrada a sostener que no hay conflicto entre la ciencia y la religión. Además de la declaración de un papa, cita la práctica de la iglesia que permite a sus sacerdotes, como el astrónomo jesuita Angelo Secchi (1818-1878), dedicarse a la investigación científica con la convicción de que no existe ningún conflicto. Y pregunta:

> ¿Por qué nos vamos a empeñar en encontrarlo? Tenemos la misión de decir: ésta es la verdad científica: si de aquí se puede inferir algo contrario a la religión, no lo inferirá el maestro (Sierra, 1977, *8*, p. 364).

Chávez, que conocía bien a Sierra por haber sido su brazo derecho, afirmaba en un discurso de septiembre 13 de 1918, en honor de aquél.

> Sabía bien, por supuesto, que todo adelanto supone siempre conservación de los progresos anteriores... Por eso es por lo que era y fue toda su vida un verdadero liberal: un cruzado de la libertad y de la justicia... Por eso, en el sistema de educación a cuya difusión a través de la república él contribuyó, fue condición primera de la enseñanza el laicismo de las escuelas oficiales..., porque respetuoso de todas las almas, juzgó preciso que en las escuelas a las que deben

poder ir católicos y protestantes, musulmanes y judíos, nadie ataque la religión, es decir, la conciencia, esto es, el alma de uno, predicando la religión de otro: pero jamás figuró dentro de sus ideas la de imponer carácter laico a las escuelas particulares (Chávez, 1970, p. 137).

Finalmente, la educación será gratuita, término que no necesitaba explicación mayor. Es digno de notarse que en la ley de 1908 (Art. 15o.) no se añade la obligatoriedad a las características de la educación. Es cierto que sólo se derogaba la ley de 1901 (Cfr. capítulo XVII, 4) en los preceptos opuestos a la de 1908; pero con el índice tan alto aún de analfabetismo, a pesar de los esfuerzos desplegados, parecía más importante urgir la obligatoriedad, mencionada en la sesión de junio 5 de 1908 en el Consejo Superior de Educación.

La voluntad del gobierno es que, en lo posible, todos los niños del Distrito y los Territorios estén sometidos a la educación nacional, que todos se eduquen, que todo tienda a educar... ningún niño en el Distrito Federal debe estar exento de recibir educación. Se menciona la sanción por las faltas de cumplimiento de la obligación de enviar a los niños a la escuela: $500.00, o arresto hasta por un mes (Sierra, 1977, *8*, p. 305).

Tal vez el tema estaba suficientemente tratado, y se consideró conveniente no mencionarlo entre las características primarias. La ley (Art. 3o.) divide la educación primaria en elemental y superior. El Art. 4o. señala el fin de la educación primaria: realizar el desenvolvimiento armónico del niño, dando vigor a su personalidad, creando en él hábitos que lo hagan apto para desempeñar sus futuras funciones sociales, y fomentando su espíritu de iniciativa. Esta educación abrazará la cultura moral con la formación del carácter por la disciplina y la obediencia, por el constante y racional ejercicio de sentimientos, resolución y actos, encaminados a producir el respeto de sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás: cultura intelectual que se alcanzará por el ejercicio gradual y metódico de los sentidos y de la atención, el desarrollo del lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva aproximación a la exactitud del juicio; la cultura física por las indispensables medidas profilácticas, los ejercicios corporales apropiados y la formación de hábitos de higiene. Finalmente, la cultura estética con la iniciación del buen gusto y emociones de arte, adecuadas a la edad.

Se enseñarán en la primaria:

CUADRO 71

Plan de 1908

Currículo de primaria elemental (Art. 5o.)

Lengua nacional por medio de ejercicios orales y escritos
Conocimientos elementales, intuitivos y coordinados de las cosas, los seres y los fenómenos más al alcance de los niños
Los periodos principales de la historia patria condensados en la vida de personajes de primera importancia
Rudimentos de dibujo y trabajos manuales
Ejercicios de la voz y cantos corales
Operaciones sencillas de aritmética, las más importantes formas geométricas y la valorización de las magnitudes de las cosas concretas
Los rasgos más importantes de la geografía de México, relacionada con rudimentos de geografía general
Los deberes de los habitantes del país, de los mexicanos y los ciudadanos y los ragos salientes de la organización política, local y federal

(Sierra, 1977, *8*, p. 398).

Esta es la primaria elemental obligatoria y educativa más que instructiva. Se advierte la tendencia a relacionar las asignaturas entre sí que no difieren del plan de 1901. Se prescriben los objetivos de los cursos.

A los niños que concurran a escuelas rurales se les impartirán trabajos agrícolas y a las niñas trabajos domésticos y cultivo de plantas. Se cuidará que los niños, especialmente en juegos y deportes, efectúen ejercicios corporales correctos. La educación primaria elemental se distribuirá en cinco años escolares a niños de seis a 14 años. La educación podrá reducirse, cuando y donde se considere necesario. La educación primaria superior ampliará la elemental, y servirá como preparación indispensable de la preparatoria y normal. La primaria superior abarcará:

CUADRO 72

Plan de 1908

Currículo de primaria superior (Art. 1o.)

Lengua nacional por medio de ejercicios orales y escritos
Elementos de geografía
Elementos de aritmética y geometría
Nociones de ciencias físicas, naturales y de higiene

Elementos de historia patria y de historia general
Dibujos y trabajos manuales
Ejercicios militares
A los de escuelas rurales, trabajos agrícolas
Instrucción cívica
Lengua extranjera
Canto
A las niñas, trabajos domésticos y cultivo de plantas

(Sierra, 1977, *8*, p. 399).

El plan no difiere del de 1901. Se suprimen la moral y las nociones de contabilidad y se acomoda más el currículo a la condición de los estudiantes rurales o urbanos.

La primaria superior durará dos años. Incluirá, siempre que se juzgue necesario, conocimientos mercantiles, industriales y agrícolas. La ley habla de escuelas suplementarias de la elemental para adultos más allá de la edad escolar y complementaria de la elemental o de la suplementaria. Las primeras, las suplementarias, como su nombre lo indica, buscarán el aprovechamiento de las personas a quienes haya faltado la elemental, orientando su desarrollo a fines más útiles y prácticos para el desempeño de sus funciones políticas y sociales. Las complementarias, a tenor de su nombre, acrecentarán los conocimientos de los alumnos de escuelas elementales o suplementarias. Se indica el establecimiento de escuelas para niños deficientes física, intelectual y moralmente. La educación durará sólo el tiempo suficiente para normalizar el desarrollo de los niños. El ejecutivo facilitará el cumplimiento de la educación obligatoria con la multiplicación de escuelas, donativo de alimentos y vestidos y medios de comunicación. Las escuelas primarias oficiales del Distrito Federal dependerán de una Dirección General, su autoridad inmediata. Las primarias de los Territorios Federales y su inspección escolar dependerán directamente de la Secretaría. El Art. 20o. prescribe que para proveer de maestros idóneos habrá escuelas normales y, para perfeccionar los conocimientos del personal docente, se fundarán clases especiales, academias y conferencias. Se habla también de enviar al extranjero a profesores aptos y galardonar con distintos premios a inspectores, directores y ayudantes de primaria. Se les asignarán sueldos proporcionales al número de años y pensiones de retiro. Se tendrán en cuenta la antigüedad y el mérito para los ascensos (*Anuarios Escolares de la SIPBA,* 1910, pp. 6-27).

Además de los preceptos legales de 1908 y la presencia de buenos maestros en las escuelas, la Dirección de Enseñanza Primaria publicó en 1907 y 1910-1911 listas de los textos recomendados. La lista de 1910

informa que el empleo de estos textos es facultativo y sólo se recomienda que se use el mismo, no varios, dentro de la misma zona escolar. Predominan los libros de autores nacionales. En primer año se recomienda el *Método Rébsamen de escritura-lectura* y *Método onomatopéyico sintético de escritura-lectura* de Torres Quintero. Para segundo, el *Lector infantil mexicano* de Torres Quintero, *o Benito,* de Castellanos. En tercero, *Una familia de héroes* de Torres Quintero, la *Historia Patria* de J. Sierra; Cuarto año, *Lector enciclopédico mexicano* de Torres Quintero, *Geografía elemental* de Ezequiel A. Chávez, *Instrucción cívica, El niño ciudadano* de Celso Pineda y para niñas *Nociones de instrucción cívica* de Dolores Correa Zapata (1853-1924). El 1o. de primaria superior indicaba *Corazón* de E. de Amicis (1846-1908) y *Lecturas mexicanas* de A. Nervo (1870-1919); geografía, *La República Mexicana* de Delgadillo, *Elementos de historia general* de J. Sierra; *Nociones de instrucción cívica* de E. A. Chávez. El 2o. de primaria superior tenía asignado *Frascuelo,* edición arreglada para las escuelas mexicanas por Chávez y García, *Fábulas* de José Rosas; se recomiendan también libros para las bibliotecas escolares como *Cantos del hogar* de Juan de Dios Peza, *La moral en ejemplos históricos* por el doctor Juan García Purón; *La Patria Mexicana,* de Torres Quintero; *Compendio de la historia de la civilización* de Seignobos: *Atlas miniatura* de Noriega, entre otros, así como libros para los profesores. Dignos de citarse son *Lecciones de lengua castellalla* de M. Bruño, *El arte de la lectura* de E. Legouvé; en geografía y cosmografía; los apuntes para el *Curso de Geografía* de M. Schultz y *Elementos de astronomía* de Flammarion (1842-1925); en historia, el Curso de *Historia General* de Justo Sierra, la *Historia de la civilización* de Seignobos, la *Educación Intelectual* de H. Spencer, *La Pedagogía de* M. Flores y la de Luis E. Ruiz; las obras de Compayré, la *Pedagogía* de *Rébsamen* por A. Castellanos. La Secretaría ayudaba de esa manera a los maestros sugiriéndoles obras recién editadas y de las cuales no tenían noticia.

La Secretaría tampoco quiso erigirse como norma única de la educación. Un documento firmado por Sierra (1909, mayo 29) *(Anuarios Escolares,* 1910, pp. 182-184) establece que el precepto de educación primaria obligatoria no implica distribuir las enseñanzas en las escuelas particulares como están en las escuelas nacionales, ni impartir tales materias con arreglo a los mismos textos o métodos. Quedan en libertad las referidas escuelas para agregar a las enseñanzas prescritas otras que juzguen convenientes. Desde luego, se supone la inspección oficial y la aceptación de estas resoluciones.

Se decía más arriba, al tratar de las características de la educación, que era nacional. Sierra deseaba imprimir en el corazón de los niños el amor a la patria. Para este propósito, se recomendaba llamar la atención de los niños hacia las bellezas naturales del país, narrar los sucesos culminantes de la historia de México y sus actores: Cuauhtémoc (1502-1525), Cortés (1485-1547), Doña Josefa Ortiz de Domínguez (1768-1829), Miguel Hidalgo y Costilla (1753-1911), Morelos, Mina (1789-1817), Guerrero, los Niños Héroes. Se insistía en el propósito del curso y se exhortaba a los maestros a hacer sentir a los estudiantes el deber de trabajar con inteligente iniciativa, con armonioso acuerdo y con enérgica perseverancia para civilizar nuestro país y para que México colaborase en el progreso del mundo. De esta enseñanza debería desprenderse un intenso y puro sentimiento de amor patrio y de civismo, el cual alentase a los alumnos a preparar su vida y su conducta para defender las instituciones nacionales y contribuir a la unión de los mexicanos. Además, se hacía ver cómo debían ser buenos miembros de la familia a fin de que ésta esté bien organizada, condición indispensable de subsistencia y desarrollo de las sociedades. El mexicano debía ser asimismo un buen trabajador. Se añadía que el civismo es simplemente verbal si no desarrolla el poder de observación y análisis y la recta inferencia respecto de todo lo que sirve para reformar las condiciones sociales y los medios necesarios *(Anuarios Escolares de la* SIPBA, 1910-1911, pp. 70-71; 103-114; 118; 121-122; 166). A los maestros se les exhorta, en las Recomendaciones generales, a implantar con su ejemplo e influencia, hábitos de iniciativa en los niños, dominio propio, perseverancia valerosa para afrontar las dificultades, reverencia de la noble disposición de sacrificarse, hasta donde es posible, por el bien de los demás y respecto del deber. Se recomienda recabar el interés y cooperación de los padres de familia para hacer capaces a los niños no sólo de alcanzar su pleno desenvolvimiento como individuos sino también llegar a ser miembros útiles de su comunidad y dignos hijos de su país a que pertenecen. Además, no se desperdiciará la ocasión de hacer notar a los alumnos que el medio indispensable para mantener coherente y en vía de progreso cualquier grupo social es el respeto a la autoridad establecida y la obediencia a las leyes. Se encarece también la necesidad de informar que el verdadero valor no consiste en efectuar agresiones injustificadas, sino en defender serena, firme y denodadamente la verdad y la justicia *(Anuarios Escolares de la* SIPBA, 1910-1911, pp. 168; 174-176).

Sierra no dejó piedra por mover para aprovechar todas las oportunidades en puerta con el fin de hacer más efectiva la educación. Así, ante la noticia

de que se había formado una distinguida agrupación de madres deseosas de iniciar reuniones periódicas en los locales de las escuelas nacionales, se resolvió autorizar a los directores de las escuelas la celebración de dichas reuniones, conocer a las madres por sí mismas y contribuir con el fin de que se organicen tales reuniones. De esta suerte se procuraba conseguir que la educación impartida por las madres colaborase con las escuelas para obtener el perfeccionamiento de los educandos (Fernández Villarreal y Barbero, 1910, *40*, segunda parte, pp. 11-12).

3. Las escuelas de párvulos

Junto con la primaria, Sierra dirigió su atención a la enseñanza de párvulos, cuyos modestos inicios se remontan al año de 1883, cuando *El Educador Mexicano*, dirigido por el maestro Manuel Cervantes Imaz, esbozó el imperioso deber de atender al niño preescolar por medio de una educación adecuada a sus necesidades. A principios del año 1884, el mismo Cervantes Imaz estableció, en la escuela que dirigía en la calle de San Pedro y San Pablo, una sala de párvulos, con el fin de llevar a la práctica la atención a los preescolares. Laubscher había fundado en 1883, en el Puerto de Veracruz, una escuela para preescolares, la cual, a pesar de una efímera existencia, influyó en el medio educativo. Semejante iniciativa tuvieron algunas personas de la capital de algunos estados de la república. A pesar del escaso resultado de estos intentos, algunas maestras los sostuvieron por dos o tres años, entre las cuales puede citarse a Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela, quienes lucharon por iniciar en nuestro país la educación preescolar ya plenamente aceptada y practicada en otras naciones (Zapata, 1951, p. 67).

Leonor López Orellana tuvo a su cargo el anexo escolar establecido desde el año 1900 en la escuela primaria dirigida por Guadalupe Tello de Meneses. Ambas maestras influyeron indudablemente en la resolución de las autoridades escolares para incluir, en el plan de reorganización de la escuela secundaria de la Encarnación, transformada desde 1884 en normal para maestras, una cátedra de educación preescolar, y establecieron, además, un anexo destinado a los párvulos donde se hicieran las prácticas propias de dicha asignatura. Sembrada ya esta idea, el licenciado Justino Fernández secretario de Justicia e Instrucción Pública, nombró en mayo 2 de 1902 una comisión compuesta por las señoritas Rosaura Zapata y Elena Zapata para revisar los Kindergärten de las ciudades de San Francisco, Nueva York y Boston y estudiar su organización y funcionamiento.

En 1903 Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata recibieron el encargo de Sierra para organizar los primeros Kindergärten de esta capital (Zapata 1903, pp. 67-90). El mes de enero de 1904 se estableció el ‘‘Federico Fröbel’’ (calle del Paseo Nuevo 92), a cargo de Estefanía Castañeda y el de ‘‘Enrique Pestalozzi’’ (en la esquina de las calles de Sor Juana Inés de la Cruz y Chopo), cuya dirección se encomendó a Rosaura Zapata (Gallo Martínez, 1963, p. 26).

Como ejemplo de la solícita y creciente atención sobre este tipo de planteles, expidió Sierra (septiembre 4 de 1905) las reglas para los exámenes de profesoras de párvulos con tres tipos de pruebas: teórica, práctica y pedagógica. La primera consistía en desarrollar por escrito un tema relativo al carácter, medios y fines del Kindergarten (Art. 4o.), la segunda, practicar algunas actividades: narrar un cuento o tocar una canción, y la tercera dar una lección a un grupo de párvulos sobre los dones de Fröbel. En diciembre 21 del mismo año de 1905, se publicó el programa de la escuela de párvulos (Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *39*, pp. 122-132; Reyes, 1948; Zapata, 1951) y en 1908 (Art. 7o. de la ley constitutiva de las escuelas normales primarias) se prescribe:

> En la escuela normal primaria para maestras se preparará la formación de educadoras para párvulos: al efecto, se modificará para ellas el plan indicado en artículos anteriores de modo que comprenda el conocimiento práctico y teórico de los Kindergärten (*La Enseñanza Normal*, 1900, *1* (No. 1), p. 120).

Así comenzaron en México los jardines de niños de tanta importancia para el correcto desarrollo de los pequeñuelos. Es interesante hacer notar la promulgación de una ley de distribución del tiempo en las escuelas nacionales (diciembre 27 de 1906). En virtud de la autorización concedida al ejecutivo (diciembre 15 de 1903), y con el objeto de que el año fiscal y el escolar tengan periodos mejor relacionados entre sí que los actuales, se establece: Art. 1o. En cada uno de los años 1907, 1908, 1909, 1910, 1911 y 1912 se retrasará el principio y el fin del año escolar un mes, con relación al año precedente, hasta que el curso se inicie en julio 1o. El Art. 2o. autoriza a la Dirección de Educación Primaria a instaurar el sistema de tiempo continuo en las clases de las escuelas primarias foráneas y, finalmente, se faculta a la SIPBA a suspender las labores escolares dos decenas de días separadas por varios meses de intervalo (*La Enseñanza Normal*, 1907, *3*, p. 8).

4. La preparación de maestros normalistas durante la gestión de Sierra

Por su parte, la Dirección General de Enseñanza Normal expidió un reglamento de la práctica pedagógica de los alumnos de la escuela normal de profesores, cuya finalidad será verificar los principios, doctrinas, preceptos y reglas pedagógicas estudiadas, objetivo de suma importancia y destinado a obligar a los estudiantes a cuestionar lo aprendido. Se reconoce un doble tipo de práctica –la interna, desarrollada en las anexas a las normales– y la externa, en las escuelas del Distrito Federal y Territorios Federales. Constará de dos clases de ejercicios: de observación y experimentación. Los primeros consistirán en observar metódicamente ciertos aspectos de las lecciones, tomando nota de ellos; los segundos serán lecciones que impartan los practicantes a los alumnos de las mismas escuelas, según un plan previamente formulado. Cada plan de lección hará constar, además de los datos del autor, los siguientes: nociones o habilidades concretas que enseñará; las que considera preexistentes en el alumno; las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas que aprovechará y estimulará; las marchas, formas y procedimientos metodológicos que empleará y, finalmente, el tiempo ocupado en la lección. El director remitirá los informes así respondidos al profesor respectivo de metodología, de suerte que éste los reciba antes de la clase inmediata, los revise, y haga, en presencia de los alumnos practicantes, las críticas de los puntos importantes de sus trabajos. La crítica estará obviamente de acuerdo con el grado del curso y el avance del alumno durante el año. El profesor de metodología debe atender a los alumnos en los ejercicios de observación y dirigir o ejemplificar los de experimentación. Las hojas de práctica se conservarán todo el año en los expedientes personales de los alumnos. El profesor de metodología informará cada mes de las prácticas habidas y, además, los inspectores reportarán acerca del exacto cumplimiento de este reglamento, tanto en la parte material como en la técnica. Para tal efecto, podrán presenciar las prácticas y clases y revisar los libros y notas.

En febrero 1o. de 1907 (Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *39*, pp. 178-179), Sierra expidió una serie de resoluciones a las que se sujetarán los respectivos profesores de instrucción normal. El objeto de la educación impartida es perfeccionar los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias para desarrollar, por las clases especiales y prácticas, las aptitudes y dotes, que les permitan llegar a ser buenos maestros. Se prescribe suprimir en las clases todos los razonamientos oscuros que un profesor de medianas

aptitudes no pueda poner al alcance de las alumnas. Se señalan, según el lenguaje moderno, y ésta es toda una novedad, los objetivos de los distintos cursos. El de aritmética pide: perfeccionar los conocimientos adquiridos en primaria, familiarizarse con todas las operaciones fundamentales, darse cuenta de su mecanismo y saber plantear rápida y exactamente los problemas. La geometría referirá constantemente a la aritmética para practicar toda suerte de evaluaciones relativas a los objetos reales. En física, darse cuenta exacta de las fuerzas físicas y su influjo en la naturaleza. En química, adquirir conocimientos objetivos de todos los cuerpos que se estudien, cualidades, acciones y reacciones. Las enseñanzas de historia natural, de tipo teórico-práctico, se encaminarán a que las alumnas conozcan objetivamente los más importantes minerales, uso y aplicación de los mismos; la anatomía y fisiología de los vegetales más importantes de la flora mexicana y los ejemplares típicos de la fauna. La anatomía y fisiología humanas, además del conocimiento de las mismas, se relacionarán con la higiene, y se dará ocasión de usar aparatos y medidores de temperatura, respiración, circulación, agudeza visual y auditiva y fuerza muscular. La psicología buscará dar a conocer los fenómenos psíquicos fundamentales y su relación con la educación. En las clases de moral se hará sentir a las alumnas la importancia de los vínculos sociales y la necesidad de obtener el perfecto desorrollo físico, intelectual y moral de las educandas. La lógica buscará educar en el respeto a la verdad. La historia tendrá por objeto darse cuenta de la formación progresiva de la cultura humana y del proceso evolutivo de la civilización. En la historia patria se insistirá en la necesidad constante del civismo, la solución de los complejos problemas sociales y la conciencia nacional. La enseñanza de la lengua nacional tenderá a lograr que las alumnas sean capaces de expresarse correctamente de viva voz y por escrito y apreciar el valor estético de algunas de las obras de la literatura. Se añade: no se dará por concluida esta asignatura sino cuando las alumnas demuestren saber escribir sin faltas ortográficas y sin incorrecciones de estilo. Las clases de lenguas vivas servirán para entenderlas al leerlas u oírlas, e incluso para hablarlas. Desarrollar el hábito de observación será el objetivo de las clases de dibujo. Y así discurre dicho documento, con la indicación de los objetivos de los ejercicios físicos. Se ordena celebrar mensualmente reconocimientos para averiguar el grado de aprovechamiento de las alumnas. El decreto insiste que se rechacen los programas no formulados de acuerdo con estos objetivos. Aquéllos se redactarán de nuevo, se someterán a la directora quien podrá aprobarlos si no se oponen a estas bases y se dará cuenta al director de enseñanza normal, Alberto Correa (Cfr. capítulo XIX, 3.2).

Grande acierto fue haber asentado los objetivos de los cursos de la normal para profesoras. De esa guisa, el curso se hacía más eficaz, al indicar al profesor responsable del mismo, el objetivo por conseguir a través de los distintos conocimientos prescritos en el programa.

No descansó allí la iniciativa de Sierra. En marzo 1o. de 1908 se invita a estudiantes de provincia a cursar sus estudios en la normal para profesores y se compromete la dirección, previa aprobación de la SIPBA, a sostener, en cooperación con los estados que se interesen en el proyecto, a uno o dos alumnos. Se recuerda la necesidad de obtener tales profesores, obvia por recurrir constantemente los gobiernos estatales a la capital para contratar a profesores titulados, conocedores de lo más adelantado en materia de educación. Ahora bien, el desarrollo ulterior de la enseñanza primaria reclama como recurso inmediato acrecentar la producción de maestros. De otra suerte, el desarrollo se frenará por falta de un elemento fundamental. Si bien muchos estados tienen normales para proveerlos de profesores, no es posible ni justo esperar de todos aquellos el máximo esfuerzo en recursos, precio de una normal propia. Se añade todavía una ventaja: hacer, por ese intercambio de estudiantes, la educación nacional más homogénea y anudar, de maestro a maestro y de región a región, los lazos de conocimiento y afecto, la fuerza más eficaz para la función educativa. Se asigna una pensión de $30 de los cuales $15 dará el gobierno federal y $15 el Estado. Además, se les reconocen sus estudios previos, y podrán inscribirse hasta el 3o. año.

5. LAS NORMALES PRIMARIAS. SU LEY CONSTITUTIVA (NOVIEMBRE 12 Y DICIEMBRE 10 DE 1908)

En la educación nunca puede descuidarse el aspecto de la formación de maestros. La recién creada SIPBA no iba a ser la excepción, y así, empeñada por mejorar el profesorado, expidió una ley, postrer ordenamiento del porfiriato, para asegurar la calidad de la educación. La ley se refería explícitamente a las normales para profesores de primaria. Se establecía, pues, una gradación en el profesorado, como quiera que el Art. 7o. establecía preparar educadoras de párvulos en la normal primaria para maestros. Habrá, pues, educadoras de párvulos, normalistas de primarias y normalistas de secundarias. El objeto de la educación impartida en las escuelas normales primarias tenderá a perfeccionar y ampliar los conocimientos de los alumnos, proporcionarles los conocimientos pedagógicos y adiestrarlos en el arte de educar. Se les enseñarán, con más amplitud que en las primarias superiores:

CUADRO 73

Plan de 1908

Currículo de normal (primaria)

Lengua nacional	Aritmética
Geometría	Física
Química y mineralogía	Botánica práctica y cultivo de plantas
Zoología	Geografía y cosmografía
Anatomía y fisiología humanas y principios de higiene	Historia patria y general
Instrucción cívica	Escritura
Dibujo	Trabajos manuales
Canto y solfeo	Ejercicios físicos
Los varones, ejercicios militares	Las chicas, labores domésticas
Algebra hasta ecuaciones de 2o.	Lógica
Moral	Obras maestras de la literatura y música

(*La Enseñanza Normal*, 1908, *1* (No. 1), pp. 120-127).

Habrá escuelas primarias anexas a las normales primarias, campo donde practicar el arte de educar y la metodología especial de cada uno de los ramos de la escuela primaria. A medida que los estudiantes hagan sus observaciones y ejercicios, se les enseñarán, relacionados con éstos, los principios de un curso elemental de psicología aplicada a la educación y un curso completo de pedagogía. La duración de la carrera será de cinco años. Concluidos éstos y cursadas las asignaturas mencionadas, sustentarán un examen profesional y tendrán derecho al título de maestros normalistas. Lo mismo se diga de las alumnas a que se refiere el Art. 1o. (de las educadoras para párvulos). Además, de los estudios prescritos por la ley, se ofrecerán con carácter voluntario tres lenguas vivas extranjeras y otros cursos superiores para los que aspiren al puesto de profesores de las escuelas normales. Tales estudios superiores incluirán las asignaturas a cuya enseñanza quiera dedicarse el alumno así como la metodología relativa a dichas asignaturas y la filosofía de la educación. Se ofrecerán también clases a quienes no pueden seguir la carrera de maestros normalistas y desean servir en las escuelas para proporcionarles los conocimientos indispensables en el arte de educar. Estas tendrán un director a quien ayudará un subdirector. La SIPBA determinará el horario, programas y métodos para esta carrera. Este artículo señala la gran urgencia de contar con personas deseosas de dedicarse

a la enseñanza, a quienes se facilita su afición, en caso de serles imposible graduarse de normalistas (*La Enseñanza Normal*, 1909, *9* (No. 1) pp. 121-122). La escasez de maestros formados era aguda. Según datos proporcionados por el secretario de la dirección de normales, había (1909) en el Distrito Federal y Territorios:

	Número	*Porcentaje*
	301 profesores normalistas	13%
	527 profesores titulados no normalistas	23%
	1 425 sin título	63%
Total	2 253	99%

La mayoría de maestros sin título era abrumadora. Creadas las normales hacía apenas cuatro o cinco lustros, no habían producido el número suficiente de maestros para cubrir todas las plazas. Era, pues, urgente a todas luces, reclutar a más profesores para atender el número creciente de niños, debido en parte al aumento natural de la población y, en parte, al precepto de la obligatoriedad de la enseñanza, el cual presionaba con sanciones a los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela. La dirección de enseñanza normal, al mismo tiempo que cuidaba de la formación de nuevos contingentes de maestros, procuró suplir las deficiencias de los que ejercían la profesión sin haberse recibido –la inmensa mayoría– como acaba de señalarse. Perdomo, secretario de la dirección (*La Enseñanza Normal*, 1909, *1* (No. 1), pp. 79-85), reseña los medios empleados por ésta para remediar deficiencias de los maestros sin preparación profesional: aplicar la segunda parte del Art. 2o. de la Ley de Educación Primaria: "[...] para perfeccionar los conocimientos del personal docente se fundarán clases especiales, academias y conferencias". Se propone establecer tres clases de academias: de inspectores, de directores y de profesores ayudantes. Así, el número de concurrentes será relativamente limitado y, partiendo del centro a la periferia, se realizará el mejoramiento del profesorado. Se busca uniformar el criterio de los inspectores, asunto de gran trascendencia, pues de otra suerte, la unidad de los establecimientos escolares no se logrará. El director general reunirá a los inspectores con el fin de que todos reciban simultáneamente instrucciones sobre el modo de tratar los asuntos escolares, y como no bastará resolverlos en teoría, se pondrá en práctica lo relacionado con los métodos, marchas y procedimientos en las diversas asignaturas del programa. Para evitar que aquéllos se

queden en la región fría y brumosa de la teoría, los mismos inspectores darán clases prácticas encaminadas a ilustrar mejor su propio criterio. Luego, éstos las comunicarán a los directores de las escuelas de su zona. El mismo inspector dará clases modelos, imitadas otro día por los directores, les exigirá a todos preparar previamente la lección y designará en el último momento a la persona o personas a cargo del trabajo. Al concluir éste, el propio inspector hará la crítica pedagógica. Los directores, a su vez, reunirán a todos los ayudantes a sus órdenes, y les comunicarán las instrucciones recibidas de los inspectores. Tales reuniones se tendrán una vez a la semana, una vez terminadas las labores cotidianas y, cuando el caso lo requiera, el director dará clases modelos. Este asistirá después a las clases a observar las lecciones dadas por los ayudantes. Al concluir éstas, hará el director las observaciones pertinentes. Además de tales academias, los directores establecerán otras en sus respectivas escuelas –cuyo fin será el perfeccionamiento profesional– de antropología pedagógica y metodología especial para los ayudantes, los martes, miércoles, jueves y viernes por una hora después de las labores vespertinas. Se recompensará a los que asistan a dichas academias.

En julio 1o. de 1908, Correa, director general de normales, expidió un reglamento (*La Enseñanza Normal*, 1908, *5* (Nos. 23 y 24), pp. 397-400) sobre la práctica pedagógica de los alumnos de la Escuela Normal de profesores, mucho más amplio y completo que el de 1902. Se le señalaba al practicante un trabajo muy exigente y no menudeaba el papeleo entre el alumno y su profesor de metodología. Se prescribía que los inspectores visitasen, una vez por semana al menos, las escuelas anexas donde se efectuasen las prácticas, y éstos deberán rendir un informe de lo observado. El estudiante requerirá el 75% de asistencia a las prácticas prescritas. De otra suerte, no se acreditarán.

No cabe duda de la eficacia de los medios propuestos para lograr varios fines: uniformar la educación en el Distrito Federal y Territorios y ofrecer a los estados un ejemplo digno de imitarse; mejorar la calidad de la enseñanza al dar a los profesores la ocasión de perfeccionar sus métodos, ofrecerles un incentivo y obligarlos a seguir sobre los libros. Tal proceder, prolongado unos lustros más, habría indudablemente contribuido al progreso de la educación pública.

6. El legado educativo de Sierra

En los numerosos artículos y discursos de Sierra se encuentran suficientes elementos para integrar su doctrina educativa. Desde 1874 hasta 1901, cuando fue designado subsecretario, o sea, durante 26 años, y muchos más desde 1905, como fundador y primer secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes hasta 1911, Sierra escribió, y disertó de educación con un convencimiento, dominio y entusiasmo pocas veces igualados. Consideraba la educación: "[...] 'nutrición' encaminada al desenvolvimiento; una nutrición, génesis de toda fuerza, de toda energía" (Sierra, 1977, *5*, p. 120). Nunca permaneció, a la manera de algunos contemporáneos suyos, en la superficie del problema educativo, la instrucción, sino que penetró hasta la entraña del mismo: la formación integral y armónica del hombre. Reconoció que la educación física, intelectual y moral se inicia en el hogar, pero negaba que fuese privativa de éste y desde 1874 defendió que la escuela debía ser educativa [...] "las escuelas primarias serán esencialmente educativas: la instrucción en ella se considerará sólo como un medio de educación" (Sierra, 1977, *8*, pp. 337-397).

En el Primer Congreso de Instrucción (1889) apuntó la idea de que la "enseñanza en la escuela para nosotros es un medio" (Sierra, 1977, *8*, p. 229); "la misión de la escuela educativa es... formar hombres de nuestro tiempo y de nuestro país. Si se pierde de vista este fin, la escuela es un organismo inadecuado al medio social contemporáneo" (Sierra, 1977, *8*, pp. 51 y 203); la mejor defensa de la instrucción, no como panacea, sino como medio eficaz de progreso, consiste en ser el componente más vigoroso de toda educación (*El Federalista*, noviembre 23 de 1875; Sierra, 1977, *8*, p. 51).

Sólo la escuela que desarrolle armónicamente las facultades del niño es apta para dar valor a este inmenso material, facultades físicas, intelectuales –no atendidas con la mera instrucción– y la cultura moral no comprendida en una asignatura (Sierra 1977, *8*, pp. 231, 233 y 234); pero dominante en toda enseñanza orientada hacia la formación del carácter. Si bien la educación moral es propia del hogar, debe recibir ayuda de la escuela. El maestro necesita desplegar una constante observación y aprovechar todas las oportunidades para ejercer influencia moral en el niño. A la objeción de que el Estado no tiene aptitud para impartir la educación moral, Sierra responde: el Estado no puede prescindir de fomentar el desenvolvimiento moral del niño, resorte principal de los sentimientos de sociabilidad del individuo, cuyo cultivo importa mucho al Estado, pues sin éstos nunca

realizaría el programa de civilización y justicia (Sierra, 1977, *8*, pp. 234 y 400-401). El esperaba que:

> [...] esa tesis [la instrucción era suficiente] es un toque de atención, que hará volver la cabeza al ejército inmenso de maestros, y le hará meditar sobre lo vano y dañoso de la instrucción, cuando no es una educación, cuando no va aparejada con la educación del sentimiento y de la emoción, que es lo que se llama cultura moral (Sierra, 1977, *5*, p. 294).

Estas palabras de Sierra muestran que completaba el concepto dominante entonces de educación como desarrollo de las facultades todas, y se aproximaba a la noción actual –la apropiación de valores– entre los cuales incluía el amor del prójimo como uno mismo, base de la moral social, necesaria para la supervivencia del Estado. ‘‘La república no debe, no puede ‘malcriar’ a sus hijos para hacerlos socialmente inútiles; debe educarlos firmemente para que la engrandezcan y la defiendan’’ (Sierra, 1977, *5*, p. 343). En un discurso sobre Barreda lo presentó como ejemplo de vivir para los demás, y afirmaba que su vida podía resumirse en la inscripción grabada en una lámpara medieval: ‘‘Aliis serviendo consumor’’ (me consumo en servicio de los demás) (Sierra, 1978, *5*, pp. 54 y 395).

Al tratar el tema de la educación contrapuesta a la mera instrucción, sugería el medio para lograr aquélla:

> La educación moral puede ser una sugestión constante, una sugestión sistematizada, no hipnótica... sino simplemente por efecto de la superioridad de una voluntad de hombre sobre una voluntad de niño... (Sierra, 1977, *8*, p. 236).

De esta cita se desprende que Sierra sospechaba de la existencia del callado proceso de identificación –la apropiación de actitudes y valores– que facilita al niño la tarea del desarrollo.

Examinó cuidadosamente los atributos de la educación oficial. Consideraba que la educación obligatoria preparaba al niño para ganarse la vida y defenderse, al ponerlo en conocimiento de sus derechos, contra los abusos del poder (Sierra, 1977, *8*, pp. 24-25; 89; 98-104; 305-306); la integral, dirigida al desenvolvimiento armónico del niño, proporcionaba vigor a su personalidad, le infundía hábitos que lo dispusieran para el desempeño de sus futuras funciones sociales, y despertaba el espíritu de iniciativa (Sierra, 1977, *8*, p. 307); la característica de nacional, encaminada a desarrollar el amor a la patria, integraba en su rezago a los grupos étnicos todavía existentes fuera de éste, nueve millones de mexicanos, entre un total de 14,

que no participaba aún de la conciencia nacional (Sierra, 1977, *8*, pp. 255 y 497, Art. 2o.).

El atributo social se encaminaba a procurar el florecimiento de los sentimientos altruísticos y la responsabilidad en el cuidado de las necesidades sociales (Sierra, 1977, *8*, p. 398); la gratuidad, rasgo eminentemente democrático, exigía a los contribuyentes pagar impuestos no en provecho propio, el principal argumento en contra de la enseñanza gratuita, sino como el individuo que, sin jamás embarcarse, paga el impuesto para sostener las líneas de navegación. Se trataba de un servicio público que refluye en beneficio de la nación entera (Sierra, 1977, *8*, pp. 223-224); la característica de uniformidad, aun con inconvenientes desde el punto de vista pedagógico por suprimir la iniciativa personal y la variedad, condición misma de la vida y mucho más en un país heterogéneo y diverso como el nuestro, nos ayuda a convertirnos de nación insular en nación continental. La uniformidad no ha de ser absoluta sino relativa a las distintas condiciones del país (Hermida, 1975, p. 165); el laicismo equivale a la neutralidad que ni ataca, ni defiende, ni enseña en la escuela religión alguna (Sierra, 1977, *8*, pp. 224, 241-243 y 303-305).

Preocupación de Sierra fue el articular la enseñanza oficial en etapas o ciclos provistos de continuidad: párvulos, primaria elemental y superior, preparatoria, normal y/o universidad, descritos en la ley de agosto 15 de 1908 (Sierra, 1977, *5*, p. 123; *8*, pp. 300, 398 y 469; Hermida, 1975, pp. 170-171). Es más, Sierra se preocupó por el establecimiento de escuelas de enseñanza especial para niños con deficiencias en su desarrollo físico, moral o intelectual, cuya educación duraría el tiempo indispensable para que aquéllos se incorporaran, tan pronto como fuera posible, a los cursos correspondientes de las escuelas comunes (Sierra, 1977, *5*, p. 504; *8*, pp. 398-399).

Insistía en que la preparatoria se dedicara a la formación del hombre para la vida, pues:

> La sociedad contemporánea va siendo cada vez más rigurosa en materia de enseñanza, quiere, no abogados, ni médicos ni arquitectos, quiere hombres, y las carreras profesionales sólo sirven para *subir el grado de utilidad del hombre*, y nada más (Sierra, 1977, *8*, pp. 15 y 44) [subrayado en el original].

Y el currículo de la misma debía incluir ciencias y letras:

> Lejos de nosotros la idea de negar el valor de estos [estudios literarios]. Creemos que deben de hacerse, como creemos que el hombre no sólo debe estar armado

> con la ciencia en la lucha de la vida sino con el instrumento más adecuado para manifestarla y comunicarla, y este instrumento lo proporcionan los estudios literarios... (Sierra, 1977, *5*, p. 91; *8*, pp. 41-43).

Abogó también enérgicamente por la enseñanza de la historia en la preparatoria (Sierra, 1977, *8*, pp. 13; 47-50; 196; 271-272); la moral (1977, *8*, p. 43); la psicología (1977, *5*, p. 133; *8*, p. 90); denunció la perniciosa omisión de la filosofía (1977, *8*, p. 13): "el grande, el verdadero vacío del plan de estudios es la falta de una cátedra de filosofía". Y se opuso a que la preparatoria crease en derredor del alumno una presión despótica, e impusiese el exclusivismo positivista del plan de estudios (Sierra, 1977, *8*, p. 14), si bien admitía ser "partidario ardiente del método positivista", no de la filosofía, pues:

> [...] creemos en la existencia del espíritu... y hemos dicho y sostendremos toda la vida que, en este sentido falta algo de muy interesante en el vasto plan de la educación secundaria en México. Porque en resumidas cuentas hay en el hombre algo de espontáneo y original... (*La Tribuna*, febrero 26 de 1874; Sierra, 1977, *8*, p. 23).

Las etapas o ciclos anteriores requerían de escuelas normales con las asignaturas de historia y filosofía la educación, economía, legislación y administración educativas, conocimientos de los diversos métodos de enseñanza usados en países extranjeros, los seguidos en México, especialmente de enseñanza objetiva y las prácticas en una escuela (Sierra, 1977, *8*, pp. 68-75; 118; 200-201; 276 y 349). Además, se necesitaban las escuelas técnicas (Sierra, 1977, *8*, pp. 69-70; 395; 461-462), alternativa para quienes no podían cursar una profesión. No paró allí su iniciativa sino que luchó desde la década de los ochenta por la creación de una universidad, corona del sistema oficial de educación (Sierra, 1977, *8*, p. 417). Nada escapó a su solícita atención. Sin embargo, confesaba paladinamente que la educación no es una panacea.

> [...] no está conformado ya nuestro cerebro para las ilusiones que nuestros padres acariciaban, siempre que de la instrucción se trataba; no abrigamos la esperanza de que con ella vamos a germinar la edad y resucitar el reinado de Astrea; no; solamente queremos pero lo queremos con férreo empeño, crear por medio de la escuela educativa un esfuerzo que rompa la esfera de pasividad y atonía... (Hermida, 1975, pp. 170-171).

Como hombre de acción, no se contentaba sólo con indicar metas. Proponía también los medios para lograrlas. La escuela nacional requería el medio indispensable para conseguir los propósitos educativos de la misma; maestros cuyo cometido consistía en conocer su materia y saber enseñar:

> Puesto que en la instrucción son esenciales estos dos factores, el maestro y el discípulo, es necesario buscar por medio de la mejora del maestro el adelanto del discípulo. Un maestro no es solamente un hombre que sabe, sino que sabe enseñar; necesita, pues, no solamente la ciencia, sino el método. Las escuelas normales han sido creadas con este objeto (Sierra, 1977, *8*, p. 72).

Más adelante reconoce con valentía:

> En tesis general carecemos de profesores; es necesario hacerlos; queremos que no sea abortiva la semilla de la instrucción. Tenemos bastantes hombres de ciencia; pero hombres de ciencia que posean el instrumento propio para comunicarles a los niños y jóvenes son contados...; saber enseñar es conocer a fondo los métodos de enseñanza y esto va siendo cada día una cuestión más difícil (Sierra, 1977, *8*, p. 75).

Saluda al maestro como "el autor de la divulgación del proceso en nuestro siglo, el apóstol y el misionero de la humanidad nueva" (Sierra, 1977, *5*, p. 99) y asegura que los contemporáneos comprenderán mejor su constructiva labor. Sabedor de que el adelanto cultural del profesorado exigía su mejoramiento económico, luchó con tesón por conseguirlo. Era utópico esperar excelente rendimiento en un oficio remunerado con sueldos ridículamente exiguos, inferiores a los de otros profesionistas. Las certeras intervenciones de Sierra en la Cámara de Diputados (1881) revelan su interés por mejorar la situación económica del profesorado. Su discurso adquiere en ciertos momentos el tono indignado de quien advierte la miopía de algunos individuos (Sierra, 1977, *5*, pp. 55; 63-64; 93-95), renuentes a comprender la trascendencia de la educación. Su intervención llegó en 1907 hasta el secretario Limantour a quien escribía con plena libertad de espíritu:

> [...] los quehaceres de usted, tan provechosos para la nación, le han impedido salir de los viejos puntos de vista en cuestiones pedagógicas, que no ha estudiado, pero que con su admirable buen sentido acabará por aceptar... esas exclamaciones hiperbólicas revelan una cosa bien grave por cierto y que ya le he oído en otra forma: para usted la educación pública es un ramo administrativo de la

> misma importancia que los demás. Para mí, para todos los pensadores modernos, para todos los hombres de Estado actuales... el concepto de usted es insostenible; la educación es el servicio nacional de mayor importancia: es el supremo. No es comparable ni bajo su aspecto moral, ni bajo su aspecto nacional con ningún otro, como no sea quizá el de la defensa de la patria por el ejército... todo lo hecho aquí por el capital extranjero y el gobierno en la transformación del país... todo nos liga y nos subordina en gran parte al extranjero. Si anegados así por esta situación de dependencia, no buscamos el modo de conservación a través de todos nosotros mismos y de crecer y desarrollarnos por medio del cultivo del hombre en las generaciones que llegan, la planta mexicana desaparecerá a la sombra de otras infinitamente más vigorosas. Pues esto que es urgentísimo y magnísimo, sólo la educación y nada más que ella puede hacerlo;... sin la escuela, tal como la ciencia moderna la comprende, todo cuanto se ha hecho por el progreso material y económico resultaría un desastre para la autonomía nacional. Así veo las cosas, así son (Sierra, 1949, *14*, pp. 356-357).

Al inicio de su cruzada en pro de la educación, hacia 1883 había escrito:

> Cuanto atañe a la educación me interesa y me afecta profundamente o me impacienta al mismo tiempo. Mientras más medito en ello, más clara veo la necesidad urgente de consagrarse a este asunto con devoción inmensa, con afán constante, casi con angustia (Sierra, 1977, *8*, pp. 118-119).

Y decía verdad. Durante 21 años se entregó a la tarea de transformar la escuela primaria de simplemente instructiva en esencialmente educativa, de organismo destinado sólo a enseñar a leer, escribir y contar, en institución donde se aprende a pensar, a sentir y a desarrollar en el niño al hombre. No paró allí su afán. Organizó también los estudios superiores en un cuerpo docente y a la vez creador de ciencia: la Universidad Nacional de México (Sierra, 1977, *8*, p. 494), que proporcionase al país los cuadros de investigadores alertas a las necesidades nacionales.

Es más, aseguró su obra con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905), cuya necesidad entrevió desde 1883 (*La Libertad*, mayo 8 de 1883), cuando advertía que las secretarías a cargo de una función específica lograban fomentarla plenamente, mientras que la educación oficial, carente de un organismo promotor, languidecía en su desarrollo. La misión de la Secretaría de Instrucción era ‘‘crear el alma nacional’’ (Sierra, 1977, *5*, p. 360; *8*, p. 489) que diese identidad al mexicano.

Podía sentirse satisfecho. No había trabajado en vano. Había logrado escalar, en beneficio de su patria, la cima ambicionada desde su juventud.

Sierra fue el educador de mayor visión y empuje en los primeros 90 años de la escuela mexicana. Otros habrán influido más en un sector particular. Sierra los abrazó todos y culminó su esfuerzo con la creación indispensable de la Secretaría, encargada de promover la educación nacional (Yáñez, 1948, pp. 188-207; Yáñez Ramírez, 1971, pp. 1-53).

7. ABRAHAM CASTELLANOS (1871-1918): VOCERO DE LAS PREOCUPACIONES EDUCATIVAS DE LA ÉPOCA

Asimiló como pocos hombres de su tiempo las preocupaciones educativas de las generaciones anteriores al siglo XX. Nacido en Nochixtlán, Oax., de padres mestizos, había conocido de pequeño la vida dura y desesperanzada de las olvidadas regiones rurales del país. A los seis años de edad, Abraham pasó con su familia a Orizaba en cuya escuela demostró siempre aplicación y talento sobresalientes. Apenas terminados sus estudios primarios él mismo fundó y dirigió por iniciativa propia unas clases para adultos, rasgo premiado por el Ayuntamiento con la designación de ayudante de una escuela de niños. Sabedor de que el gran maestro Rébsamen había fundado la Normal de Jalapa (1884), Castellanos se inscribió allí para cursar la carrera de profesor. Concluida ésta, volvió a Oaxaca como director de la primaria anexa a la normal de profesores. Más tarde fue director de otras escuelas de aquella ciudad.

Nombrado Rébsamen director de Educación del Distrito Federal, llamó a su distinguido discípulo, y lo designó profesor de metodología aplicada en las escuelas normales. En 1897 publica Castellanos *Organización Escolar*, compendio de lo mejor de las técnicas de la época (Cfr. capítulo XVI, 4.1), obra comentada anteriormente; *Asuntos de metodología general (Pedagogía Rébsamen)* (1905), excelente exposición de los métodos de Rébsamen, seguida de *Reforma escolar mexicana* (1907) y, finalmente, *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional* (1913), eco de las preocupaciones educativas de la época.

El estado de Colima comisionó a Castellanos en 1912 para organizar la instrucción pública estatal, y con fecha marzo 16, rindió éste un informe, en el que proponía una ‘‘educación integral protectora de la raza indígena’’, y concluía ‘‘que necesitaba trabajar por la derogación de la ley de escuelas rudimentarias de mayo 10 de 1911 para las razas indias, substituyéndola por una ley de educación integral’’ [...] (Castellanos, 1913, apéndice, p. 174).

Castellanos fue elegido diputado (septiembre de 1912) a la XXVI Legislatura, donde con otros colegas oaxaqueños propuso, en noviembre 18 de

1912, una iniciativa de ley sobre el carácter y división de la educación integral rudimentaria. Esta comprendía la educación *elemental* con los aspectos de educación física, intelectual, moral y cívica y la *complementaria* que, atenta a las condiciones regionales de vida, dotaba de los conocimientos útiles a la vida práctica e incluía, asimismo, la organización material y didáctica de las escuelas rudimentarias y el programa de estudios (Castellanos, 1907, pp. 175-182).

Durante el gobierno de Huerta estuvo preso por defender el régimen legal. Al triunfo de los constitucionalistas se dirigió a Yucatán, donde dio una serie de conferencias sobre educación. Viajó luego a Nueva York y allí amplió sus conocimientos acerca de antropología y arqueología, una de sus principales aficiones. Aprovechó asimismo su estancia en esa ciudad para enriquecer sus conocimientos pedagógicos, enterándose de las reformas y planes educativos de especial utilidad para México. De regreso a su patria, se estableció en Pachuca donde fundó la escuela ''Rébsamen'', destinada a la formación de maestros cuyos afanes continuarán los de aquellos iniciadores de la reforma educativa en México. Murió en Pachuca en noviembre 10 de 1918. Castellanos dejó escritos otros libros, *El criterio sobre los métodos de lectura* y la *Enseñanza del lenguaje*. En su obra se esbozan ya con redoblada insistencia las ideas de la reforma de la educación mexicana con la incorporación de los grupos marginados por medio de la escuela rural. Castellanos opinó siempre que no habría una patria mexicana sin la educación de las masas populares (Tirado Benedí, 1955, pp. 92-93).

Castellanos consignó sus ideas educativas en las obras citadas más arriba (Cfr. capítulo XVIII, 7). La primera fue comentada anteriormente (Cfr. capítulo XVI, 4.1). Presentamos aquí sumariamente las otras tres. La obra *Asuntos de metodología general (Pedagogía Rébsamen)* (1905) trata de los problemas de esta disciplina y, después, de incursionar en la historia de la educación en México, perpleja por la confusión entre principios de la instrucción y métodos de la misma, refiere que para 1870 se identificaba el principio de la enseñanza integral o completa con la enseñanza objetiva. Entonces se quiso introducir el principio lógico de la investigación de la verdad formado por la inducción y deducción. Castellanos menciona a Antonio P. Castilla, a J. Manuel Guillé y Vicente H. Alcaraz, quienes implantaron en México, respectivamente, el modo simultáneo, el modo concéntrico y los dos últimos la enseñanza objetiva. Fueron maestros instruidos y conocedores de las doctrinas europeas. El desarrollo de la pedagogía en México tuvo origen europeo, y éste sigue siendo la raíz de la

confusión reinante en la metodología de la enseñanza entre métodos lógicos y didácticos.

El autor se dedica luego a la ardua tarea de desembrollar la maraña educativa, resultado de la ignorancia y la temeridad de algunos maestros. Apoyado en los escritos de Bacon, Pestalozzi, Quintiliano y Rousseau, distingue tres propósitos en la educación: el material, la adquisición de conocimientos; el formal, el desenvolvimiento de las facultades y el ideal, la formación de los sentimientos y la voluntad. Se requieren instrumentos indispensables y procedimientos adecuados con el fin de conseguir este triple objetivo. El conjunto de procedimientos se llama didáctica, y no se limita sólo al arte de trasmitir conocimientos (pedagogía antigua) sino abarca el formar las facultades.

Cumplida la tarea de depurar los conceptos, Castellanos procede a definirlos; todo método de enseñanza comprende cuatro elementos: elegir la materia, tarea realizada con el plan de estudios; ordenar la materia, es decir, determinar cuál será el punto de partida, cuál el final y el lugar de los demás, determinación llamada, *marcha* o manera de disponer los diversos ejercicios educativos y enlazar los conocimientos que han de trasmitirse a los alumnos. Las marchas son: la analítica, la sintética, la progresiva y la regresiva; la *forma* de la enseñanza o la manera de presentar los conocimientos en clase, y éstas son dos: la expositiva y la interrogativa; la expositiva es el camino más corto para trasmitir información, pero adolece del inconveniente de convertir al alumno en mero recipiente de la enseñanza; mucho mejor es la interrogativa que obliga al estudiante a tomar parte activa; y, finalmente, determinar los *procedimientos* o medios particulares para alcanzar el objetivo del método de la enseñanza, que consiste en unir el objeto de la enseñanza al sujeto de la misma (Kehr, citado por Castellanos, 1905, p. 82).

Los procedimientos son de *exposición*, de *aplicación* y de *corrección*. El de *exposición* comprende varias clases: el *intuitivo* de Pestalozzi con la presentación del objeto al natural o la representación por medio de una imagen del mismo, o su descripción vívida; el *comparativo* comunica ideas sirviéndose de las adquiridas; el *mnemónico* fija en la memoria los conocimientos adquiridos; el *demostrativo* comprueba la exactitud de un hecho con otros sólidamente fundados; el *lógico* procede por definición, clasificación, inducción y deducción; el *etimológico* explica el significado de las palabras y el *tabular* emplea el gis y el pizarrón. Luego pasa a considerar el procedimiento de *aplicación*, es decir, el hacer consciente la utilidad de

los conocimientos para la vida. Castellanos se olvida de tratar el procedimiento de *corrección*.

Castellanos menciona el influjo del doctor Manuel Flores quien contribuyó con su obra *Tratado elemental de pedagogía* (1884) a la modernización de la didáctica mexicana. La Escuela Modelo de Orizaba constituye el segundo elemento de la reforma educativa.

La pedagogía es la ciencia que trata de las leyes y reglas de la educación. Esta consiste en el influjo que ejercen las personas adultas en los niños con el fin de guiarlos a su destino. Puede ser espontánea, la que depende de la naturaleza que rodea al hombre; del trato con los demás y de la suerte o destinos particulares. La educación racional, el segundo tipo, tiene dos agentes: la casa paterna y la escuela.

La segunda parte de la obra trata de metodología general. Castellanos repite los conceptos anteriormente citados, los describe con amplitud, y los ilustra con ejemplos. Nuevamente menciona la pedagogía, sus clases; la didáctica o práctica de la enseñanza; la naturaleza de la misma distinta de la instrucción; sus objetivos; el instructivo (la adquisición de conocimientos) el educativo (el desarrollo de facultades: aprender a aprender) y el ideal (desarrollo de sentimientos y voluntad). Las materias y programas de estudio según la jerarquía de Comte; matemáticas, astronomía, física, química, biología y sociología; los sistemas de enseñanza o modos de agrupación de los alumnos, que son tres: individual, mutuo y simultáneo y sus ventajas e inconvenientes; la acogida del lancasteriano por atender a miles de niños. El simultáneo que permite formar grupos homogéneos y emplear la emulación e imitación. Castellanos recomienda limitar los grupos a 50 alumnos como máximo. Vuelve sobre el método didáctico, o sea, la manera de escoger, ordenar y exponer la materia. El escoger la materia supone tener en cuenta la índole del alumno y el objetivo de aquélla; el ordenarla consiste en determinar las marchas y el exponerla, en las formas de hacerlo ya descritas.

Recomienda atender al elemento psicológico, el alumno y al lógico, el objeto. Como al niño no le acomoda el lenguaje de la lógica que consta de definiciones, clasificaciones y demostraciones, es preciso un encadenamiento psicológico de acuerdo con el desarrollo de sus facultades perceptivas, antes que de las demostraciones. Por tanto, la enseñanza procederá de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general; de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto, de la cosa al signo, de lo empírico a lo racional. Las formas de enseñanza reciben parecido tratamiento y se las clasifica, como se ha

dicho, en expositiva o monólogo; interrogativa o diálogo. Trata también de las preguntas, su tono, enlace o distribución. Los procedimientos son los medios empleados para conseguir el fin. El método es el camino general, el procedimiento, el elemento accidental que hoy se usa para descartarse mañana.

Esta es una parte del cuadro. Resta ahora indicar la naturaleza de los principios didácticos generales, *respecto a los alumnos,* y el *primero* consiste en poner la enseñanza en consonancia con las leyes psicológicas y fisiológicas, contenidas en la antropología pedagógica, o psicología infantil, la cual, confiesa apenado Castellanos, está todavía en pañales. A falta de conocimientos amplios de esta clase, el educador debe apoyarse en la ''intuición o inteligencia inconsciente'' que lo ilumine en los momentos difíciles como lo hicieron Fröbel y Pestalozzi. Se requiere, además, atender al cuidado físico del alumno; a la enseñanza (educación intelectual) y a la disciplina, dirección o gobierno cuyo objeto es influir en los sentimientos y voluntad y modela el carácter del individuo. El *segundo* prescribe que la enseñanza debe ser completa y no dejar vacíos; el *tercero* postula despertar el interés por el estudio y el *cuarto* se refiere a lo que tenga valor práctico para el alumno. *Respecto de la materia: primero,* formar subdivisiones; *segundo,* poner principios sólidos; *tercero,* escoger el método más adecuado*, y cuarto,* enlazar debidamente los diversos ramos. *Respecto del maestro: primero,* hacer atractiva la enseñanza; *segundo,* trabajar en su propio perfeccionamiento y el de sus alumnos; *finalmente*, con respecto a otras particularidades, acomodarse a las necesidades de la región sin caer en exageraciones.

La tercera parte, dedicada a la naturaleza de la disciplina cuyo sentido material es la conservación del orden en clase y el ideal, la prolongación del orden más allá de la escuela, establece los medios disciplinarios como la prevención mediante advertencias, prohibiciones, órdenes, amonestaciones, premios y castigos. La disciplina se aplica a la vida física en el aseo y el orden y a los sentimientos en la sensibilidad dirigida por la inteligencia. Castellanos recomienda al maestro no fomentar el sentimentalismo, sino mostrar amor a sus alumnos. Insiste, al tratar de la voluntad, en lograr que el querer se convierta en actos. Castellanos, como Spencer y Flores, propone la disciplina de las consecuencias constantes, directas, seguras e inevitables. Pasa revista al castigo cuyas formas pueden ser: reprobar por la mirada, gesto o palabra; privar de algo que sea apreciado; asignar trabajos extraordinarios e imponer castigos y aun pena corporal que no debe herir.

La obra constituye un manual útil para la formación de maestros. Sin embargo, el autor incurre en numerosas repeticiones, debido quizá a defectos de organización, y se olvida de explicar algún término que anunció previamente. El estilo con frecuencia es duro. Característica digna de encomio, en esa época tan descuidada en observar el aparato científico, es que el autor da crédito a los autores en quienes se apoyó, aunque se olvida de citar las obras de los mismos. Castellanos muestra un espíritu analítico y cuidadoso de los pormenores. Seguramente que su preocupación por clarificar tantos conceptos dio frutos apreciables en muchas generaciones de profesores.

Mientras Sierra dictaba las grandes directrices del plan nacional de educación, Castellanos, proponía en *Reforma escolar mexicana* (1907) (una selección de temas de los Congresos de Instrucción con sus respectivos juicios y la doctrina de Rébsamen) toda una doctrina educativa nacional, digna de recordarse aquí por sus acentos de modernidad y por su certera visión del futuro. Decía Castellanos:

> [...] los elementos de una pedagogía científica existieron desde tiempos lejanos y las doctrinas de las varias escuelas fueron predicadas por diversos educadores. Lo que faltaba era sistematizar los principios existentes bajo el amparo de una bandera, persiguiendo el ideal de una educación nacional (1907, p. 8).

Habla luego de los primeros elementos de dicha doctrina: programas, disposiciones y proyectos elaborados por la Compañía Lancasteriana que, sin embargo, nunca llegaron a una sólida pedagogía nacional.

> Porque toda pedagogía que se implante en un medio social: 1) debe derivarse o formar una escuela filosófica para sostener con éxito la integridad de su doctrina; 2) debe ser factible en la práctica; 3) que el programa, muerto en sí como todos los programas, se complemente con un sistema educativo que le dé vida; 4) que la resultante de este sistema educativo sea la aptitud del individuo para el medio social; 5) que el coronamiento para conseguir la cuarta condición, en el sistema educativo elemental y superior, sea el concurso de las escuelas oficiales, cuyo fin es: poner en contacto al joven con los elementos existentes de la riqueza pública o con los mentores para el camino de la ciencia (1907, p. 8).

La filosofía positivista encaja en la *primera condición*. En ella caben todas las libertades, como caben todos los sentimientos, y de ella:

Tomándola como centro, pueden desprenderse todas las actividades de que es posible disponer en el ser humano, llevándolo hacia el sendero de una vida completa... la razón en la libertad y bajo el amparo de las leyes (1907, p. 9).

Difícil es aclarar qué entiende el autor por filosofía positivista en esta cita. Por el contexto, por la alusión a la Normal de Jalapa y por las doctrinas pedagógicas de Rébsamen, parece que se refiere no a la doctrina de Comte sino a un filosofar fundado en hechos o realidades concretas, en oposición al verbalismo todavía imperante en la escuela lancasteriana. Ciertamente ''el principio es universal y humano'' y cumple la *segunda condición:* ser factible en la práctica. En efecto, desde los albores de la filosofía empírica y en la cuna de las ciencias experimentales, Bacon se propuso averiguar el valor relativo de los conocimientos, y Herbert Spencer, al plantearse la misma cuestión con la sencilla pregunta: ¿cuál es el saber más útil? respondió: la educación que provee de los conocimientos prácticos necesarios a las actividades del ser humano. En cuanto a la *tercera condición* –complementar el programa con un sistema educativo que le dé vida– la Escuela Normal de Jalapa es el paradigma de tal sistema por la metodología que aplicaba; por la ética y lógica en el aspecto intelectual y el cultivo de la educación física. Castellanos llama plan veracruzano, plan Rébsamen, el poner al educando en contacto con la riqueza pública por un plan prometido y variable y hacer de los elementos de la riqueza el eje de la enseñanza justamente llamada moderna.

No es difícil saber por qué anda extraviado el criterio educativo. En primer lugar como no es de las materias que producen dinero, pocos la cultivan; segundo, los aficionados a esta ciencia, carentes de la práctica racional, se conforman con autores que discuten el pro y el contra, a la manera de los antiguos sofistas. Por otra parte, la pedagogía científica ha tenido una enemiga gratuita, la lógica suplantadora de los métodos pedagógicos. Castellanos alude al mito existente respecto de la pedagogía de los jesuitas. Su pedagogía ha sido tan empírica como su primera organización legislativa. El éxito de los jesuitas se debió no a grandes teorías, por otra parte nunca elaboradas, sino a su doctrina de metodología aplicada.[2] Gracias a los esfuerzos del Primer Congreso de Instrucción se ha esbozado un sistema de organización escolar eminentemente nacional, en cuanto se ajusta a las necesidades del desarrollo del país. Tal sistema se funda en el evolucionismo spenceriano: primero lo útil y después lo agradable (1907, p. 59).

[2] El código educativo jesuítico es eminentemente práctico, no contiene una explícita teoría de la educación. Véanse las obras de Farrell, A. P. (S. J.) *The Jesuit code of liberal education.* Milwaukee: Bruce, 1938 y Charmont, F. (S. J.) *La pedagogía de los jesuitas*. Madrid: Editorial ''Sapientia'', 1952.

La cuarta condición –que el sistema educativo haga al individuo útil para el medio social– se empezó al inicio de la República Restaurada, con la preparatoria, tentativa grandiosa, pero no se pudo hacer más porque ni siquiera Europa había logrado encauzar la educación popular por la senda del progreso. La sana evolución social reside en la educación popular, condensada en la instrucción primaria elemental, que ocupa el primer lugar en importancia. El segundo pertenece a la instrucción primaria superior, cuyo objetivo –ensanchar y continuar la obra de la elemental– prepara a los educandos para las escuelas de artes y oficios y para la secundaria (1907, pp. 54-55). La primaria superior especial dispone a los educandos para la vida práctica inmediata en la industria, comercio, agricultura y minería (Cfr. capítulo XVII, 4), ocupa el tercer lugar, y reviste suma importancia para el adolescente, quien, aun después de egresar de la primaria superior, necesita ayuda eficaz antes de llegar a ser útil a la sociedad en la cual tiene que vivir.

El comercio, así como las grandes empresas agrícolas, mineras y fabriles, en combinación con las instituciones gubernamentales, debe cooperar para la educación popular. El alma de la educación nacional es la escuela normal, ocupante del cuarto lugar, y garantía del funcionamiento de la educación popular. Ella asegura la dotación de maestros. El Estado, deseoso de proporcionar a la sociedad inteligencias dedicadas a las labores científicas, protege las instituciones de enseñanza preparatoria, que tienen el quinto lugar. Después vienen las escuelas profesionales: ingeniería, medicina, jurisprudencia y las de bellas artes (1907, pp. 56-57).

Castellanos advierte una distinción entre escuela antigua –con predominio de la memoria– y la moderna, propugnadora de la educación armónica o integral y cuidadosa del desarrollo físico, intelectual, moral y ético. La escuela moderna oficial –*quinta condición*– acepta la antigua doctrina respecto de los factores de la civilización que engrandecieron a los pueblos: los recursos materiales y los humanos. El hombre actual es el depositario de todas las doctrinas civilizadoras de los pueblos y el conjunto último de la educación integral, objetivo de los cuidados de los maestros así como de los padres de familia en la educación del carácter.

Castellanos señala también el aspecto de la educación cívica. Permanecer pasivos ante ella es renegar del hogar, es infiltrar el veneno de la sumisión incondicional en el alma de los seres queridos. La educación cívica comprende el conjunto de las emociones vitales de los pueblos, las cuales nos impulsan a venerar los principios de libertad, igualdad y fraternidad; la clave de esta moral, que hace respetar al hombre y acata el buen gobierno,

forma la base de las leyes equitativas y regula las intereses económicos. La educación cívica hace al hombre consciente de sus derechos, y se basa en conocimientos históricos no de reyes ni batallas sino del orden sociológico que revela el nacimiento progresivo de las formas de gobierno. El programa imperfecto de las escuelas rudimentarios del Primer Congreso de Instrucción, confinadas sólo a enseñar a leer, impide el gobierno democrático, al ocultar el conocimiento de los derechos, hermanados con la dignidad personal. Si se inculcan como educación, no sólo como conocimiento, se convierten en elemento del carácter. La educación civil ha de aplicarse según un plan nacional, pues enseñar sólo lo que literalmente dice la Constitución es caer en uno de los más grandes errores pedagógicos (1907, pp. 72-73).

En otra obra de gran momento, *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional* (Castellanos, 1913), compuesta entre 1908 y 1911, el autor realiza un análisis del panorama social de México hacia esta época. Lo encuentra artificial, falto de unidad nacional, y afirma: ‘‘El problema de México es un problema de educación, de educación étnica’’ (1913, pp. 7-8).

En el prólogo, Castellanos exponía en forma breve y precisa no sólo el objetivo de la misma, sino una inquietud de actualidad, y al respecto decía:

> No os voy a decir ensueños en este libro; voy… a hablaros sencillamente de la educación integral del indio…
> Hace mucho tiempo, veinte años ha, que el problema de mi raza me preocupa, y veinte años ha, que no descanso para encontrar las fuentes de su pedagogía (1913, p. 3).

Desde la conquista los nativos cayeron en el más profundo pesimismo, mientras muchos conquistadores empezaron la nefasta explotación de los indios, quienes se escondieron en las montañas y más tarde pudieron contemplar, por el cruzamiento, a sus hermanos los mestizos, y aquéllos y éstos odiaron al ‘‘gachupín’’. Los mestizos crecieron incultos, así fuesen sus padres pobres o ricos pues la política peninsular impedía el franco progreso de los nativos. De ahí arrancó la separación de las razas y de ahí que el México actual no tenga todavía las características de un pueblo. Por tanto, urge educar al pueblo. La causa de nuestras desgracias está en la falta de cultura (ilustración). Cuando el maestro cruce las cordilleras, se habrá puesto la piedra angular de la civilización.

Castellanos recorre detenidamente la condición de cada una de las clases económicas del país. La clase baja es el pueblo analfabeta que se revuelca

en el fango del vicio, y trabaja para ganar lo angustiosamente necesario para poder sobrevivir. La clase alta no merece mucha estima, ocupada como está en su dinero. Carece de conciencia de la patria, y sus hijos no son dignos de este suelo. La clase media es el apoyo de la república, porque ella ha elevado la sociedad, creado el respeto de nuestra nación en el extranjero y contribuido un contingente nada despreciable de individuos útiles para la vida universitaria en las ciencias, en las artes y en la industria (1913, p. 37). El panorama desplegado a los ojos del observador es angus- tioso. La raza indígena de la mayoría de los estados está hundida en la más completa ignorancia. Sus pueblos tienen iglesias, tabernas y cárceles, pero carecen de mentores; a pesar de que los indios pagan la mayor parte de las contribuciones, y son el medio material indispensable para acaparar riquezas, y la carne de cañón disponible en las revoluciones intestinas. A ellos, elemento necesario de nuestra nacionalidad política, se les abandona, se les aísla, sin faltar ilusos que prediquen la desaparición de la raza. Si la raza indígena sigue en el estado de atraso que la degrada, constituye un peligro grandísimo para la vida nacional.

> [...] para convencerse, no hay más que dar un vistazo por las Sierras del Norte, no hay más que pensar en los que recorren los bosques de Yucatán... Solamente falta la chispa que enciende el fuego... Es necesario [por tanto] fundir las razas provocando la unidad nacional (1913, pp. 35-36).

Tales palabras de Castellanos pronunciadas en un discurso del año 1908 resultaron tristemente proféticas como los luctuosos acontecimientos de la revolución lo confirmaron. En los informes presidenciales de Díaz (desde 1879 a 1904) (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 97-100; 152-153) se relatan incidentes de la represión ejercida contra los yaquis, mayos y otras tribus mediante el despojo de sus tierras y el destierro, agresión que encendió una chispa de descontento latente desde 1878.

De este lúgubre panorama deduce Castellanos que las escuelas rudimentarias no resuelven el problema de ilustrar a los indios, y por eso éstos las desprecian. Sólo las estiman cuando sienten el beneficio directo, como ocurrió en Suchitán, Colima, donde, según el testimonio de Castellanos, sentían que el nuevo procedimiento era la salvación de la raza, la salvación de un pueblo. Castellanos concluye sentenciosamente:

> El indio no es refractario a la civilización. Quiere que ésta le sea utilitaria. Si no es así, no quiere nada, prefiere seguir en su terrible aislamiento (1913, pp. 5-6)

Los normalistas, forjadores de la nacionalidad serán el antídoto contra la división de las razas, nacida de ignorancia y fomentada por el egoísmo, todavía más peligrosa que la inducida por el poder extranjero. El problema que afrontan los maestros de escuela es grande: amalgamar, mediante la educación, elementos tan opuestos; destruir el egoísmo de las clases altas y educar al pueblo bajo. La escuela normal puede realizar con una doctrina regeneradora tamaña empresa.

Castellanos insiste en que el gran problema de los normalistas es lograr la unidad nacional por medio de la educación. México está en condiciones semejantes a Alemania de hace un siglo. Las normales son la única avanzada de salvación. Por tanto, deben gobernarse por principios equitativos, es decir:

> Que los educandos que de ellas salgan no lleven el estigma egoísta desde un principio, ese egoísmo que se palpa reclamando el mendrugo que se le diera al futuro educador. No, señores, la escuela normal tiene que ser altruista desde sus cimientos. Ella no tiene más objeto que formar maestros en el sentido más amplio de la palabra y darles libertad para ir a establecer sus reales en los lugares que les convenga (1913, pp. 40-41).

Por otra parte, la escuela que reclama el indígena no debe ser la rudimentaria:

> La escuela rudimentaria no protege a la raza porque no prepara para la vida. La escuela completa sí prepara para la vida (1913, p. 5).
> [...] Urge el establecimiento de una oficina central dependiente de la Federación para poner en práctica el ideal de regeneración y engrandecimiento de los pueblos indios (1913, p. 11).

Y de cuya buena disposición Castellanos no se muestra escéptico:

> Si en la antigüedad los indios demostraron ser seres independientes y superiores, tener energías gigantescas para soportar la lucha por la vida y conservar, a semejanza de los antiguos judíos sin disgregarse, la unidad de la raza, no lo son menos al presente, a pesar de los golpes mortales de la civilización europea (1913, p. 21).

Y añade la razón del recelo que los inhibe:

> [...] Si se muestran desconfiados a la luz de la civilización es porque, de hecho, muchos de nuestros compatriotas aún tienen el alma de los encomenderos; es

porque nosotros no les hemos tendido la mano fraternal en nombre del derecho y de la ley… (1913, p. 21).

Y repite el estribillo que el medio más adecuado y casi el único es difundir por todo el país una doctrina pedagógica científica que irradie de los centros especiales –las normales–, porque México necesita para dar el paso definitivo hacia la civilización, al menos 50 normales bien establecidas (1913, p. 24). Un maestro preparado sólidamente podrá hacer hablar y escribir español en un año a la niñez refractaria. La realización de esta tarea requiere conocer la etnología propia de los pueblos, rama de la pedagogía (1913, p. 83). El maestro de escuela debe enseñar a los indígenas cómo mejorar la agricultura.

El porvenir de las escuelas rurales depende de observar tres puntos: 1) comenzar la organización pedagógica de la periferia al centro; 2) proponer un programa integral acomodado a las necesidades de cada localidad; 3) sustituir el oficinismo en la organización por la acción práctica (1913, p. 105). La escuela del campo se ve generalmente con indiferencia, pues no permite cosechar laureles ni llamar la atención. Sin embargo, la escuela rural es importante, pues intensifica la vida de los pueblos, al atender con más eficacia las fuentes de riqueza. Las escuelas rurales son las arterias de nuestra vida social (1913, p. 106), palabras que traen a la mente las de Sierra (Cfr. capítulo XVIII, 6): ‘‘urge por tanto mexicanizar las fuerzas humanas para hacernos dueños del porvenir material’’.

Castellanos clama por señalarle a la educación indígena un propósito superior al meramente instructivo. No bastaba enseñar al indígena únicamente a hablar, leer y escribir el español y las operaciones básicas de aritmética. Era preciso formarlo en la escuela completa que lo prepararía para la vida y lo integraría al resto del la sociedad mexicana.

Castellanos, a diferencia de Ramírez, que proponía un educación propia para el indígena e independiente de la impartida a los demás, abogaba por un género de educación semejante a la de los demás ciudadanos como Sierra que, al calificar la educación oficial con el término de nacional, buscaba integrar a los indígenas, por la educación, al resto de la sociedad mexicana.

Castellanos no hablaba abstractamente. El había salido del pueblo, había sufrido en propia carne las pruebas que tan elocuentemente menciona, y había convivido como profesor con ese pueblo descrito con abundancia de rasgos y sobriedad de tintas en los *Discursos a la nación mexicana*. Desgraciadamente, las voces de alerta del avizor centinela no fueron escuchadas. Pronta, la mortecina chispa del descontento v frustración prendió el voraz fuego de la revolución.

8. La educación en la prensa (1906-1909)

El año 1906 (*El Diario del Hogar,* enero 13), se inicia con un grito de invitación a la enseñanza obligatoria descuidada lamentablemente con gravísimo perjuicio de la masa popular. Se ha adelantado de modo notable en otros frentes; desgraciadamente, el país está en pañales, en cuanto a la instrucción. El diario se refiere a que las reformas a la instrucción pública son casi nulas en muchos estados, pues siguen existiendo sistemas antiguos de educación, viciados por preocupaciones religiosas y por las viejas prácticas de los conquistadores. Se requiere una labor paciente y constante dirigida por maestros competentes para avanzar en el camino del progreso. El pueblo siempre está abandonado sin auxilio ninguno que lo rescate de su inercia intelectual… Si se echa un vistazo por toda la nación, el desencanto se apodera del espíritu. Junto a los adelantos del sistema financiero, los ferrocarriles, etc., un cáncer corroe las entrañas vitales del país y si llega a propagarse, será difícil extirparlo. Ese cáncer es la ignorancia, la pobreza en que vive nuestro sufrido pueblo. Levantarlo de la postración, lograr que lea, vaya a la escuela y tenga nociones de higiene y de trabajo es fundamental.

Los países anglosajones han alcanzado tanta superioridad por su sistema educativo, práctico, lleno de lecciones que sirven al hombre para luchar en todas partes de la tierra. Ellos saben que su secreto es la solidaridad nacional. Han hecho a un lado las profesiones liberales para promover las carreras prácticas, que hacen al hombre independiente y que educándolo para cualquier combate de la existencia, le permiten alejarse de la patria con la seguridad de que ésta siempre los acompaña a donde quiera se dirijan.

El diario cree que la obra de obligar al pueblo a que estudie es fácil. La dificultad está en encontrar un alma noble, fuerte y animosa que levante su voz, y se consagre a la cruzada de la enseñanza. Esta no sirve de nada, ni tampoco la diplomacia, el arte, la industria, el talento literario sin la instrucción de las masas. Se espera que Sierra, quien con ejemplar empeño ha tomado a su cargo hacer práctica la instrucción, asuma como su primer cuidado consagrarse a los desheredados urgidos de una mano amiga que los sostenga y a cuyos hijos se debe ante todo a obligarlos a estudiar y a instruirse.

La Patria (enero 29 de 1908), ante la noticia de la construcción de una gran escuela normal para profesores, hace una importante consideración. El presupuesto nacional ideal será el que destine la mayor suma a la instrucción pública. De esa rama tan importante depende todo el progreso de la nación. No más soldados. ¡Que vengan maestros! Y se cita el grito de

los pensadores, desde el revolucionario príncipe de Kropotkin[3] hasta el poeta Edmundo de Amicis. No más soldados. El diario alude a que mientras las potencias europeas y los vecinos del norte derrochan millones en armamento, los pueblos de Latinoamérica se consagran de lleno a la instrucción, a difundir las ciencias y las artes. Ese es el mayor orgullo de Latinoamérica. En la Instrucción Pública reside el futuro de México que, congruente con sus principios, ha disminuido el presupuesto de la Secretaría de Guerra y Marina.

A propósito de unas conferencias en honor de Gabino Barreda, *La Patria* (febrero 21 de 1908) ensalza a la juventud cuyo brillo aún no se empaña y más que vivir una vida vulgar sembrada de pequeñeces y miserias, se enaltece con todo lo bello y lo grande. Se celebraron dos magníficas manifestaciones de entusiasmo intelectual, una en honor de Gutiérrez Nájera y otra consistente en unas conferencias verificadas en el Casino de Santa María La Ribera (No se menciona un tema). A las discusiones sobre la personalidad de Barreda la juventud no respondió con polémicas, sino con una manifestación monstruosa de homenaje nacional a la memoria del filósofo y una velada en el Teatro Arbeu, en la cual toman parte distinguidos oradores. Firman por la junta organizadora José María Lozano (1878-1933), Jesús T. Acevedo y Antonio Caso.

La Patria (junio 26 de 1908) reproduce el texto de la ley orgánica de la enseñanza primaria, y el mismo diario (junio 24 de 1908), un proyecto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes que se pondrá en práctica en las escuelas de niñas: impartir no sólo la educación científica y social, sino también la doméstica; hacer, en suma, que la señorita, al salir de la escuela, además de tener conocimientos de todas las ciencias y artes, esté enterada de sus derechos y deberes en la comunidad social en que vive, tenga también completa conciencia de sus obligaciones domésticas, y sepa cumplirlas a la perfección. Es decir, formar en la escuela misma mujeres de hogar que en caso de contraer matrimonio o quedarse célibes tengan completa noción del papel que han de desempeñar y lo interpreten sensatamente. La Secretaría de Instrucción Pública envió a Europa a una entendida profesora con el fin de que estudiase el sistema de enseñanza doméstica de Francia, Inglaterra y Suiza. Y con datos completos y la base sólida adquirida en la experiencia se implantara la reforma. Este es un gran paso en el engrandecimiento moral de la patria y que contribuye en gran manera a la dignificación de la mujer. Ya se había logrado que los programas de

[3] Príncipe Peter Kropotkin (1842-1921), revolucionario y teórico de la anarquía en sus obras *Palabras de un rebelde* y *La conquista del pan*.

las escuelas de niñas fuesen amplios, para que dentro de ellos pudiese elevarse a la mujer a una apreciable intelectualidad y se le abriesen las puertas de todos los planteles de instrucción profesional. Faltaba poner la primera piedra de la educación doméstica, la más femenina, la que hace resaltar los encantos de la mujer.

El empeño del gobierno por sacar de la abrumadora ignorancia a la mayoría de los mexicanos es bien poco (*El Diario del Hogar*, julio 28 de 1908). Los diarios subvencionados hablan del aumento de escuelas y de la actividad del ministerio en propagar la enseñanza; pero la realidad opone un cuadro desconsolador. Es deber de la prensa mostrar las llagas al enfermo a quien se cubre con ‘‘el velo del elogio pespunteado con el hilo de la mentira’’. Estamos tan atrasados en instrucción popular como el pueblo menos despierto de Hispanoamérica. Apenas si ciertas clases acomodadas reciben atención de parte del elemento oficial. Establecer escuelas para que a ellas concurran los artesanos no es instruir al pueblo. Con esos cuatro establecimientos (recientemente creados) se pretende hacer creer que la atención oficial no descansa en la labor educativa, pero los hechos desmienten las informaciones de la prensa.

El Diario del Hogar (agosto 12 de 1908) reprueba la costumbre del gobierno de pensionar en el extranjero a cualquier sujeto que está en gracia de los que mandan y mantenerlo allí con el objeto de estudiar métodos educativos para adaptarlos en el país. En esa forma la nación eroga un gasto superfluo, pues no pueden aprovecharse los conocimientos adquiridos allá, toda vez que existen considerables diferencias de educación, de origen y costumbres entre Europa y nuestro país.

El diario sugiere convocar un congreso pedagógico en la ciudad de México al que concurran todos los principales maestros del país con objeto de estudiar el método de enseñanza más adecuado para el mismo. El fin del congreso sería la unificación, con representantes de cada estado que, provistos de sus estudios, nombrarían una comisión de la propia asamblea para que emitiera su dictamen. Era evidente que la opinión pública quería un congreso sobre la unificación de la enseñanza, tema que evocaba por contraste la anarquía, condición de la educación nacional.

En las filas de los divulgadores de la instrucción hay talentos prácticos que darían, bajo el estímulo del congreso, buenos frutos.

Otro número (*El Diario del Hogar*, agosto 26 de 1908) vuelve al tema. Se le reclama al secretario de Instrucción enviar a mexicanos en viajes profesionales. Lo más práctico y útil sería fomentar la reunión periódica de los profesores-educadores del país y formar cuerpos deliberantes para comu-

nicarse mutuamente sus experiencias, observaciones y estudios, con objeto de atender a la obligación del Estado de preparar a la generación que le sigue inmediatamente en las máximas de moral y conocimientos útiles para la vida. Se llama la atención de Sierra sobre dos enemigos formidables, uno dentro de casa y el otro enfrente. El primero es el elemento católico extranjero que busca el apoyo de los personajes de iglesia para medrar. El otro es el de los 900 millones que ha traído a México el vecino del norte para ayudarnos en nuestras escaseces. El general Reyes sí ha columbrado los instintos de este enemigo norteamericano.

En septiembre 23 de 1908 (*El Diario del Hogar)* las familias protestan por las consecuencias de las inexplicables vacaciones que ordena el secretario después de las fiestas patrias. No hay ninguna razón para tal descanso que perjudica las labores escolares, cuando se necesita mucha actividad y empeño para obtener frutos. La protesta se extiende a la orden de ir corriendo las vacaciones hasta llegar a junio con el fin de hacerlas coincidir con el año fiscal. No se comprende el interés ni el beneficio que tal disposición acarrea a la instrucción y, al contrario, se producen males como tener clases en tiempo de invierno, cuando las familias suelen buscar un clima confortable donde escapar a los rigores del invierno.

El año se cierra con un artículo de *La Patria* (diciembre 13 de 1908) que trata de la libertad de enseñanza y precisa sobre los principios filosóficos, según los cuales la experiencia, cuyas márgenes son la ciencia y el arte, ha de encauzar la enseñanza escolar convirtiéndola en fiel traducción de las leyes de la naturaleza, y así tener por mira la adquisición y comprobación de la verdad experimental. El autor se pregunta por la experiencia, y responde: los positivistas aseguran que la experiencia radica en los hechos objetivos, al paso que los partidarios de la revelación no admiten más verdad que la de la luz intuitiva del entendimiento. Tamaña fluctuación entre teorías de la filosofía fundamental afecta naturalmente muy de cerca todo el sistema de enseñanza y de ahí la necesidad de tratar de la libertad de la escuela, lo cual significa que en ésta se ha de enseñar a pensar libremente, con criterio propio, conforme a un método fijo. En cambio, los falsificadores del ideal, los anarquistas del pensamiento, sostienen que la libertad es la tolerancia de todos los sistemas escolares, por más que ninguno de ellos sea el verdadero.

Para combatir esa anarquía intelectual, los positivistas, formadores del plan preparatoriano, plantearon el problema de la escuela libre; pero no es resolver el problema clamar contra el orden escolar oficial, acusarlo de tiránico y ver en él un anacronismo. El autor pregunta: si el positivismo es

un embuste, y la enseñanza oficial no está en la verdad, ¿cuál es entonces no ya el plan, ni el sistema ni el método? ¿cuál es la verdad que habrá de redimirnos de tanto error? Si no se sabe lo que es la ciencia, ¿cómo se nos enseñará a distinguirla del arte? Y responde que sólo la evolución social mexicana habrá de contestar satisfactoriamente.

Ella hará ver el principio sencillísimo según el cual la naturaleza vive. Caerán los ídolos, y la escuela libre será el templo sacrosanto de la verdad (Antonio Hernández Prado).

Ciertamente los propósitos de Baranda desde la última década del siglo XIX se habían consolidado en la legislación expedida por Sierra, cuya eficaz acción se canalizaba a impulsar la educación nacional (ley de 1908), en diversos aspectos, tanto por la ley de escuelas oficiales primarias esencialmente educativas (agosto 15 de l908), cuanto por la cuidadosa creación de las escuelas normales (noviembre 12 de 1908) que aseguraba, además de profesores de primarias y secundarias, la preparación de educadoras de párvulos, condición para el establecimiento de verdaderos Kindergärten.

La construcción espiritual de México parecía consolidarse, si bien aún faltaba la creación de la Universidad. Empero, a pesar de todos estos logros, todavía no se remediaba eficazmente la falta de una auténtica educación popular, objeto de los clamores de Abraham Castellanos (Cfr. capítulo XVIII, 1).

CAPÍTULO XIX

LOS INICIOS DE LA DECADENCIA EDUCATIVA EN EL PORFIRIATO

1. LA EDUCACIÓN PRIMARIA

1.1. *El Congreso Nacional de Educación Primaria: preparativos*

Hacia 1905, Sierra encomendó a Porfirio Parra estudiar el modo de uniformar la enseñanza en todo el país –idea esbozada por Barreda desde 1867– y sugirió la celebración del III Congreso Nacional de Instrucción. A este propósito *La Enseñanza Normal* (1905, *5* (No. 7), p. 124) opinaba:

> El señor ministro de Instrucción Pública, cuyos altos ideales sobre educación nacional son de todos conocidos, ha comprendido que jamás serían realizables, si antes no se uniforma la enseñanza primaria en toda la república. Mas aún, la unidad política lograda hoy, merced a los cuidados de un Gobierno modelo, peligraría si antes no se obtuviera la unidad de las conciencias.

Parra presentó el proyecto del secretario de Instrucción Pública al Consejo Superior de Educación y a principios de 1906 expidió las disposiciones relativas al Congreso. Cuatro cuestiones planteó al secretario el comité nombrado por el Consejo, a saber:

1) ¿Cómo debe constituirse el Congreso Nacional de Educación?

2) ¿Qué asuntos han de consultársele?

3) ¿En qué forma conviene que se efectúen las deliberaciones y votaciones?

4) ¿En qué tiempo debe celebrarse la reunión del Congreso y cuánto debe durar?

Las resoluciones de la Secretaría fueron las siguientes:

1) Se aprobó que la asamblea se formaría de dos delegados por cada uno de los estados, Distrito Federal y territorios, las divisiones políticas del

país, designados por los gobernadores estatales, el jefe del Distrito Federal y los jefes políticos de los territorios. A las autoridades se les recomendaba designar personas versadas en la enseñanza pública, uno en primaria y otro en preparatoria o profesional. Los delegados deberían asistir bien provistos de informes con el fin de que el Congreso reuniese el mayor número de datos sobre el estado de la instrucción. Formarían parte del Congreso: el secretario de Instrucción Pública, el director General de Instrucción Primaria, el director de Enseñanza Normal, la directora de la Normal para Señoritas, el director de la Escuela Preparatoria, los directores de las escuelas nacionales de jurisprudencia, medicina e ingenieros, la Escuela de Bellas Artes, del Conservatorio Nacional de Música, las escuelas de agricultura, comercio, artes y oficios y tres directores de establecimientos particulares de enseñanza, nombrados por el titular del ramo. Todos éstos tendrían derecho al voto.

2) En cuanto a la segunda pregunta, se respondió que el objetivo del Congreso sería proponer los medios para obtener mejores resultados de las resoluciones de los congresos anteriores, sugerir las providencias adecuadas para poner por obra las resoluciones no ejecutadas, en cuya realización conviniera insistir. Se pregunta si conviene adoptar disposiciones especiales para la educación de los indígenas y, en caso afirmativo, cuáles deben ser éstas. Asimismo, ¿debe establecerse uniformidad en la educación nacional? y, en caso afirmativo, ¿hasta qué grado y con qué medios? Finalmente, ¿conforme a qué bases hay que organizar la enseñanza de las escuelas técnico-prácticas como agricultura, comercio y otras? Se preguntaba también si convendría utilizar la escuela como medio de propaganda antialcohólica y, en caso afirmativo, ¿cómo hacerlo? Luego se menciona un proyecto de reglamento –tercer asunto de la consulta– del cual lo más importante se refería al número de comisiones que serían tantas cuantos fueran los cuestionarios sometidos a la deliberación del Congreso. Las comisiones serían de cinco miembros. Se prescribían los mecanismos usuales en los Congresos respecto de las sesiones, la forma de votar y las iniciativas así como del uso de la palabra. Por último, respecto de la cuarta pregunta, se recomendó que el Congreso durara dos meses. Porfirio Parra firmó como secretario del Consejo Superior de Instrucción Pública el documento en febrero 8 de 1906 (Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *38*, pp. 164-167).

La asamblea se convocó para el mes de septiembre de 1910, como un festejo más entre los organizados para celebrar el magno acontecimiento del centenario de la independencia del país, cuya imagen próspera y

progresista se quería promover, aun cuando su estructura ya se resquebrajaba. No deja de sorprendernos, en las postrimerías del siglo XX, por qué se dilató tanto tiempo la celebración del Congreso, si las cuestiones del Consejo –la uniformidad educativa y los medios para promover la educación indígena– venían planteando problemas y suscitando preocupaciones desde hacía mucho tiempo. Entre éstos deben citarse el creciente descontento social, reflejado en las huelgas de Cananea y Río Blanco y las rebeliones de los indígenas; la agitación política por los luengos años de dictadura y el mal estado del erario público.

Sierra comunicó a los gobernadores, en circular de marzo 31 de 1901, la convocatoria al Congreso cuyo propósito era: 1) recabar informes acerca del estado de la educación primaria en todo el país, los datos estadísticos del último año escolar, leyes, reglamentos y otros anexos reveladores de las condiciones de dicha enseñanza, y 2) sentar las bases para que sigan efectuándose anualmente congresos análogos de representantes de la instrucción primaria (*Congreso Nacional de Educación*, 1910, *1*, p. 3). Al acabar de leer estas proposiciones, cabe preguntarse si se trata del mismo Congreso. Las cuestiones sugeridas por el Consejo Superior de Educación a través de Parra se habían transformado misteriosamente. Los objetivos reales propuestos en 1906 se desvirtuaron, y el Congreso se convirtió en tribuna de información del progreso alcanzado por la educación primaria del país. Ya no sería una asamblea consagrada a analizar, debatir y encontrar soluciones a los problemas existentes. Parra había sugerido convocar un Congreso Nacional de Educación donde participarían representantes de los diferentes grados de enseñanza. La circular de Sierra, en cambio, convocaba a un Congreso de Educación Primaria.

La comisión organizadora quedó integrada por las siguientes personas:

Vicepresidente:	Ingeniero Miguel F. Martínez, director general de Educación Primaria.
Presidente:	Profesor Gregorio Torres Quintero, jefe de la Sección de Educación Primaria de la Secretaría.
Vocales:	Profesor Daniel Delgadillo, secretario de la Dirección General de Educación Primaria. Profesor Bruno Martínez.
Inspector:	José María Bonilla.
Inspectora:	María Miranda.

Chávez invitó a los superintendentes de la Asociación Nacional de Educación de Norteamérica a celebrar su reunión en esta capital en 1910,

o a nombrar una comisión representativa de aquélla. A. C. Nelson, superintendente de Estado de Instrucción Pública y secretario del mencionado organismo respondió a Chávez (marzo 22 de 1909), lamentando no poder aceptar la invitación para efectuar su reunión anual en México. Sin embargo, nombraba una comisión de tres distinguidos educadores para representar a dicha asociación: Francis G. Blair, por el estado de Illinois, E. A. Jones, por Ohio y Horace H. Cummings por Utah. Sierra, en el discurso de apertura, hacia la última parte, afirma que los congresistas mexicanos:

> [...] admiran en vuestro país, sobre todas las cosas, la obra estupenda de educación nacional que estáis sabiendo llevar al cabo; muy presente la tenemos en todo cuanto progreso aquí iniciamos, y eso sería una garantía de solidez para nuestra obra (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, p. 33).

Un poco antes del Congreso, Castellanos (1907, p. 175) preocupado por la situación real de la educación decía:

> [...] dado el estado deplorable de la escuela del indio, de la escuela pobre y de la escuela popular en general, sin tocar el Pacto Federal, urge como cuestión política, convocar una Asamblea Nacional de Maestros, para que, en unión de los representantes de las entidades federativas, estudien la manera más adecuada para que la Federación intervenga como una ayuda poderosísima en la instrucción pública del país, y deba exigir de los estados el cumplimiento del más grande de los deberes, del primero sin duda: de la educación intelectual y moral de los ciudadanos...; pero hoy, muerta toda acción de la verdadera política social en el ramo de la instrucción, cuando solamente vemos un progreso mentido en los mensajes de los gobernadores, hoy también duerme la iniciativa particular, y se inclinan agobiados a la oscura tumba los símbolos más hermosos de nuestras sagradas libertades. ¡Nunca momento más propicio! Toca a los diputados al Tercer Congreso Nacional de Instrucción iniciar la reforma tan trascendental.

Castellanos poseía conocimientos de primera mano del estado de la educación en el territorio nacional. Había realizado para esa época numerosos viajes, y había observado, como lo relata con crudo realismo en su obra, las escenas absurdas y lamentables de maestros que con la vara en la mano obligaban a un grupo de niños a repetir de memoria la lección.

1.2. *La obra del Congreso*[1]

El Congreso se inauguró en septiembre 13 de 1910 y se clausuró el 24 del mismo mes. En el reglamento (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, pp. 5-16) se repiten los propósitos del Congreso señalados anteriormente. La lista de delegados es la siguiente: Baja California Norte: profesores Eugenio Alcalá, inspector general de Instrucción Primaria y doctor Francisco C. Macías, vicepresidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública, y Mariano A. Villavicencio, inspector de zona. Baja California Sur: profesor Ignacio Ramírez, inspector de zona; Juan M. Nuño, director de la escuela superior. Campeche: profesor Francisco G. Torres, subinspector técnico de Instrucción Primaria. Coahuila: profesor José García Rodríguez, director general de Instrucción Primaria. Colima: profesor Miguel Díaz, jefe de la Sección de Instrucción y Beneficencia Públicas de la Secretaría de Gobierno, profesor Macario Alcaraz, director de la Escuela Superior ''Porfirio Díaz'', profesor J. Cruz Campos, maestro en ejercicio. Chiapas: profesor Lisandro Calderón, director general de Instrucción Primaria. Chihuahua: profesor Antonio Mena, inspector de la Tercera Zona Escolar; profesor Juan B. Holguín. Distrito Federal: ingeniero Miguel F. Martínez, director general de Educación Primaria; profesor Gregorio Torres Quintero, jefe de la Sección de Educación Primaria, Secretaría de Instrucción Pública; profesor Ricardo Gómez, director de la Escuela Primaria Comercial ''Doctor Mora''. Representantes especiales de la SIPBA: Juvencia Ramírez viuda de Chávez, directora de la Escuela Normal Primaria para Maestras; profesor Leopoldo Kiel, director de la Escuela Normal Primaria para Maestros. Durango: profesor Ernesto Alconedo, inspector de escuelas del municipio de Durango; profesor Rafael Valenzuela, inspector de escuelas de la zona oriental; profesor Isaac Ochoterena (1895-1950), director de la escuela superior de niños. Guanajuato: Ignacio Hernández Zamudio, oficial segundo de la Secretaría de Gobierno, encargado del ramo de Instrucción Pública; profesor Oscar Fritsche, director general de Instrucción Pública; profesor Librado Acevedo, director de la escuela práctica para niños. Guerrero: profesor Gonzalo Gómez, director general de Instrucción Pública primaria; profesor Prócoro Dorantes, maestro en ejercicio. Hidalgo: profesor Francisco Escudero Hidalgo, profesor en servicio activo. Jalisco: profesor Manuel R. Alatorre, inspector escolar y jefe de la sección de Instrucción en la Secretaría del Gobierno; profesor Mateo R. Osorio, inspector de las escuelas de niños; profesor Aurelio Ortega, director de la escuela de primera

[1] El país tenía en 1910, 15 160 369 habitantes y la capital 471 066 (Davies, 1972, pp. 483 y 501).

clase para niños. México: profesor Antonio Albarrán, jefe de la sección de Instrucción Pública en la Secretaría del Gobierno; ingeniero Rafael García Moreno, inspector de Instrucción Pública; licenciado Demetrio Hinostrosa, director de la Escuela Normal para Maestros. Michoacán: licenciado Sabino Fernández, encargado de la sección de Instrucción Pública; profesor Francisco J. Moreno, maestro en ejercicio; profesor José María Sierra. Morelos: profesor Miguel Salinas, director general de Instrucción Pública; profesor Cornelio Llaguno, maestro en ejercicio; profesor Estanislao Rojas, maestro en ejercicio. Nuevo León: profesor Serafín Peña (1868-1919), director general de Instrucción Primaria; profesor José S. García, inspector de escuelas; profesor Mariano de la Garza, maestro en ejercicio, Oaxaca: Francisco Salazar, presidente de la Junta Central de Instrucción Primaria Popular; profesor Francisco Echeverría, maestro en ejercicio. Puebla: Manuel Herrero, director del Instituto Normalista; licenciado J. Rafael Isunza, director del Colegio del Estado; profesor Adolfo Márquez, director de la escuela superior ‘‘Lafragua’’. Querétaro: ingeniero Luis M. Vega, director general de Instrucción Primaria; profesor Jesús Sosa, inspector de escuelas; profesor Antonio Hurtado, maestro en ejercicio. Quintana Roo: profesor Juan Manuel Díaz, inspector de zona. San Luis Potosí: profesor Juan Rentería, inspector de Instrucción Primaria; profesor Bartolo Guardiola, inspector de Instrucción Primaria. Sinaloa: profesor Carlos M. Calleja, inspector de Instrucción Pú- blica en la zona sur; profesor José S. Conde, director de la escuela ‘‘Benito Juárez’’. Sonora: profesor Gildardo F. Avilés, director del Colegio de Sonora; profesor Alberto Gutiérrez, maestro en ejercicio; profesor Heriberto Aja, maestro en ejercicio. Tepic: profesor Bonifacio Díaz, secretario de la Inspección General de Educación Primaria; profesor Trinidad Solano, maestro en ejercicio. Tabasco: profesor José Ochoa Lobato, maestro en ejercicio; profesor Rosendo Taracena, maestro en ejercicio. Tamaulipas: Juan Mansilla Río. Tlaxcala: profesor José M. Láscari, director interino del Colegio Superior para Niños;[2] Yucatán: profesor Rodolfo Menéndez (1849-1928), director de la Escuela Normal de Profesores; Arturo Escalante Gobera, profesor del Instituto Literario; profesor Hircano Ayusco y O’Haribe; profesor del Instituto Literario. Zacatecas: profesor Francisco Journec, inspector de Instrucción Primaria; profesor Teodoro R. Guerra, director de la escuela anexa a la normal de varones. Además, asistió el señor Horace Cummings, superintendente de las escuelas de Utah, y delegado de los superintendentes de las escuelas de Norteamérica. La mesa directiva quedó constituida de la siguiente

[2] Nótese la ausencia del representante escolar por Veracruz.

forma: presidente honorario: licenciado Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes; vicepresidente honorario: licenciado Ezequiel A. Chávez, subsecretario de la misma Secretaría (González Navarro, 1973, p. 535).

Presidente:	Miguel F. Martínez
Vicepresidente:	Gregorio Torres Quintero
Secretario:	Rodolfo Menéndez
Segundos Secretarios:	Leopoldo Kiel y Ernesto Alconedo

(*Congreso Nacional de Educación,* 1910, *1*, pp. 19-20).

El discurso de Sierra en el acto de inauguración revela las preocupaciones del titular y también sus ideas sobre la tarea educativa, misión excelsa que pone a los maestros por encima de todos los ciudadanos quienes prestan servicios a la patria, con excepción de los defensores del honor y territorios nacionales. El maestro transmite valores, y fortalece la fibra moral de un pueblo. Es, en su medida, creador del alma nacional y anónimo autor del progreso del país. Paradójicamente, la fervorosa consagración de los maestros durante su vida entera a formar los elementos necesarios para el crecimiento de la nación no guarda ninguna proporción con su mísera condición de clase. Es urgente, pues, dignificar por todos los medios a nuestro alcance la labor magisterial, de la cual depende la formación espiritual del pueblo. Todos los gobiernos y grupos sociales deben afrontar este problema y solucionarlo con impuestos especiales o por asociaciones de padres de familia, quienes se ingenien para proporcionar los emolumentos necesarios a la digna subsistencia del maestro. La mitad de los habitantes de la nación, quizá muchos más, ignoran lo que es ser mexicano y son incapaces de participar de la conciencia nacional. Sierra presentó en seguida con unas cuantas pinceladas el cuadro de la sociedad mexicana: el aislamiento, la incapacidad de atender a todas sus necesidades básicas, el predominio de la superstición y del alcoholismo privan a una muchedumbre de conciudadanos de todo contacto con el alma nacional. Urge que a la vuelta de dos generaciones esta situación haya cambiado. Y el secretario señala el programa rudimentario de enseñanza con las recomendaciones para educar al campesino.

Es preciso corregir la postura del niño ante la naturaleza con la rectificación de sus nociones acerca del mundo, un verdadero fetiche para muchos campesinos. Sierra apremia a los maestros a borrar tales supersticiones y

reemplazarlas por el conocimiento de las inmutables leyes de la naturaleza, noción básica de las ciencias. Es preciso conquistar la unidad nacional por medio de la escuela con la escritura-lectura, el manejo de los números –de nuevo menciona el programa rudimental– de suerte tal que nada se exija a la memoria sin estar antes en el entendimiento. Desde luego, y aquí el secretario rectifica las antiguas prácticas educativas y recuerda las características de la nueva educación, no puede olvidarse: 1) formar al hombre moral el cual reemplaza la disciplina externa del temor con la interna para obedecernos a nosotros mismos; 2) fomentar también, el amor a la patria sin consentir que se la discuta; 3) asegurar el laicismo de la escuela por respeto a las diversas creencias y para arraigar hasta en el subsuelo de las conciencias el hábito de la tolerancia; por último, 4) fungir la obligatoriedad de la escuela, de suerte que no se que de sólo en un precepto. ¿Convendría, para apresurar la realización de la magna obra encomendada a los educadores, solidarizar más las escuelas primarias y crear un centro de empuje de donde proceda el movimiento al cual obedezca todo el sistema? Centralizar no es la palabra propia, federalizar sería mejor. Confederar las escuelas respondería más cabalmente a la idea. Se trata de buscar ‘‘unificaciones, pero no uniformidades que harían nociva vuestra labor’’ (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, pp. 21-32).

El profesor Rodolfo Menéndez contestó a Sierra. Pueden los maestros considerar el discurso del secretario como un texto evangélico con el fin de crear una nueva patria. El laicismo educativo es una seguridad para los que difieren de la manera habitual de pensar. Es la neutralidad tolerante de todos los credos. Se pretende una escuela educativa de alta aspiración en pedagogía. Atrás quedó la escuela histórica y tradicional con su cortejo de sombras y prejuicios, la escuela memorista y abstracta con su método ‘‘machaca’’, al decir de Rébsamen. ‘‘El problema político y el social se incuba y se resuelve en la escuela moderna’’. La empresa de la educación en México es porfiada e ingente. Hay un tanto por ciento abrumador de analfabetos (no da la cifra) en todo el territorio nacional, millones de hombres sumer- gidos en las sombras, privados de la diáfana luz de la escuela. Y esos hermanos nuestros pertenecen, en su inmensa mayoría, a las razas valerosas, pobladoras de este suelo, ‘‘fuerza de la nación’’, ‘‘secreto del porvenir’’ (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, pp. 34-40).

La magna empresa a la cual estaban llamados los asambleístas era, pues, la dignificación de la raza indígena mediante la educación.

La comisión, encargada de estudiar las bases de futuros congresos, presentó un dictamen al pleno del Congreso para su discusión y, en su caso,

aprobación o rechazo, y señaló con tres razones la trascendencia del Congreso. Será tanto mayor cuanto más frecuentes sean sus sesiones: *primera*, la frecuencia de reuniones permitirá resolver los múltiples problemas de la enseñanza primaria urgidos de la atención de las autoridades políticas y escolares y de cuantas personas se preocupan por el progreso social del país; *segunda*, se crearán los lazos del compañerismo y simpatía entre los maestros del país, y se promoverá así el mutuo intercambio de opiniones e ideales y, *tercera*, la secretaría estará al corriente, con los datos anualmente rendidos, del estado de la educación popular en cada entidad federativa, y conocerá los progresos en materia tan importante. La comisión propuso: 1) celebrar el Congreso en cualquier lugar de la república para darle a cada uno la oportunidad de mostrar sus adelantos y para hacer accesibles las sesiones a personas incapacitadas de salir del lugar donde habitan; 2) fijar el trimestre de septiembre a noviembre para celebrar el Congreso; 3) constituir la mesa directiva en la forma acostumbrada, aunque se prescribirá el nombramiento de presidente sin cuya ayuda no se podría realizar el Congreso; 4) mantener la mesa directiva en funciones para tramitar los asuntos pendientes hasta la designación de la nueva mesa. No habrá reelección de sus miembros; 5) fijar la duración en diez días; 6) constituir la asamblea con representantes oficiales y del magisterio nacional, nombrados los primeros por las autoridades competentes y los segundos por los profesores de cada entidad federativa; 7) informar sucintamente con los datos más importantes; se dejarán para los anexos los detalles útiles; 8) limitar el número de temas por razón del tiempo; 9) delegar a la mesa directiva la facultad de escoger los temas y someterlos para su aprobación a la SIPBA, la cual los comunicará a los gobernadores; 10) reconocer a la SIPBA la facultad de reglamentar interiormente el trabajo del Congreso; 11) solicitar a la SIPBA apoyo moral y pecuniario para la consecución de los propósitos del Congreso en general, y especialmente para la publicación de los trabajos presentados, así como su mediación eficaz para que los gobiernos de los estados faciliten la ejecución de los dictámenes de la Asamblea (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, pp. 48-52).

Se produjo un debate acerca del punto No. 6 relativo a los representantes del magisterio, respecto de si debían ser sólo de escuelas oficiales o también de particulares. Era éste un asunto importante de cuya solución dependería el éxito o fracaso de los congresos. Alguno objetó que no era fácil reunir al elemento oficial y al religioso. Otro insistió que debía dejarse la facultad de elegir entre los profesores más hábiles del estado. Un tercero expresó que se permitiese entrar al elemento de las escuelas particulares. No se le

debe despreciar, porque puede prestar grandes servicios, si bien marche por distintos rumbos. Todavía hubo quien propuso que se añadiese el calificativo laico a los representantes no oficiales. Por fin se adoptó y se aprobó la cláusula en los términos propuestos por García Rodríguez con una pequeña modificación en el tiempo de un verbo. Al congreso asistirían:

> [...] los representantes que elegirán libremente el magisterio tanto oficial como particular de cada estado, del Distrito y Territorios Federales, según convocatoria que expida oportunamente la autoridad escolar competente (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, pp. 81 y 134).

El asunto de la selección de temas suscitó dificultades: un representante arguyó que si se dejaba a la Directiva la facultad de escogerlos, habría en aquélla concentración de derechos por una parte, y supresión, por la otra, en los delegados. Además, insinuaba, la mesa no tiene conocimiento práctico de las condiciones de cada región. Dicho representante insistió en que se dejara a los socios facultad de exponer los temas, razonándolos. La mesa haría una selección entre ellos, y una vez hecha la selección, decidirá cuáles aceptar y cuáles rechazar. El presidente de la sesión, Torres Quintero, terció para aclarar que se había propuesto así no por desconocimiento de los derechos sino por limitación del tiempo. En contra, se aludió al hecho de que los delegados no podían abdicar de derechos de que vienen investidos. Además, si la mesa propone los temas, muchos quedarían ignorados y, por tanto, nada se resolvería en algún estado. En favor se dijo que no se renuncia a los derechos; se los pone en manos de otro. Por otra parte, no se procederá a exigir a la escuela sinaloense sino a la nacional, base de la patria mexicana. Un delegado todavía arguyó que si los problemas de su estado no interesaban a nadie, no existiría solidaridad entre los asistentes. Otro hizo ver con mucha sensatez que los problemas que se propusieran fueran de interés general, como corresponde a todos, y las resoluciones generales podrían aplicarse a los problemas particulares. Todavía un tercer delegado indicó que si cada estado presentaba un tema, habría 30 temas en tiempo cortísimo. Por tanto, déjese a la directiva la elección de temas. Agotada la discusión, la comisión presentó la cláusula en los siguientes términos:

> Las deliberaciones del Congreso se limitarán a los temas que elija la Mesa Directiva para cada periodo de sesiones de entre los que le presenten las delegaciones en los periodos de receso. Dichos temas serán tres solamente, y deberán ser puestos en conocimiento de la Secretaría de Instrucción Pública

y Bellas Artes con cinco meses de anticipación, contados relativamente a la fecha fijada para la apertura del periodo de sesiones próximo (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, p. 116).

Todavía se hizo una modificación al acortar a cuatro meses la información de los temas a la SIPBA.

La manera de presentar los informes dio origen a otra discusión. Unos pedían que se hiciese una síntesis con base en un esqueleto, el cual se llenase con los datos necesarios. Se lograría así uniformidad y se ahorraría tiempo. El presidente Torres Quintero manifestó su anuencia y recomendó que se suprimiese la retórica. Ya se había indicado presentar una síntesis —los adelantos durante el año, y los anexos contendrían los datos relativos al estado de la educación primaria en general. El informe sintético sólo podría dejar trunca la información. Otro insistió en que no se restringieran las libertades para que cada cual expresase sus ideas como pudiese y le pluguiese. Por fin, un tercero apuntó que se limitase la lectura del informe a diez minutos, y recordó que en la discusión cada uno podría exhibir sus dotes literarias, si así deseaba hacerlo. Así fue como se aprobó la resolución.

Las resoluciones aprobadas denominadas ''Bases constitutivas del Congreso Nacional de Educación Primaria'' fueron las siguientes:

1) Queda constituido un Congreso Nacional de Educación Primaria que se reunirá cada año por los meses de septiembre a noviembre inclusive, en la ciudad de México, o en cualquiera de las capitales de estado o de Territorio de la República. Este Congreso tendrá por objeto tratar todos los asuntos de interés general en el ramo de la educación primaria.

2) El Congreso Nacional de Educación Primaria quedará integrado:

I. Por los representantes oficiales de los Estados y del Distrito Federal y Territorios Federales, nombrados los primeros por el gobierno respectivo, entre las personas que desempeñen los puestos más importantes en el ramo de Instrucción Pública y Bellas Artes, y deberá ser uno, cuando menos, por cada entidad federativa.

II. Por los representantes que elegirá libremente el magisterio tanto oficial como particular de cada Estado y del Distrito Federal y Territorios Federales, según convocatoria que expida oportunamente la autoridad escolar competente.

3) El mismo Congreso fijará en cada periodo de sesiones el lugar y la época en que deberá celebrarse su próxima reunión.

4) La duración de los periodos de sesiones será de diez días útiles, pero el Congreso podrá prorrogarla hasta por cinco días.

5) El Congreso, antes de abrir el periodo de sesiones, celebrará una junta preparatoria con objeto de nombrar un presidente y un vicepresidente hono-

rarios, un presidente y un vicepresidente efectivos, un secretario y un prosecretario, que formarán la Mesa Directiva. Los deberes y atribuciones de los cuatro últimos funcionarios se detallarán en el Reglamento Interior a que se refiere la Base 13.

6) La Mesa Directiva elegida en un periodo de sesiones permanecerá en el desempeño de su cometido hasta que se verifique la nueva elección, gestionará ante la Secretaría del Ramo cuanto se relacione con la apertura del próximo periodo de sesiones, y presidirá la junta preparatoria a que se refiere la base anterior:

7) No podrán ser elegidos para el mismo cargo las personas que hayan formado la Mesa Directiva en el periodo de sesiones inmediato anterior.

8) Las sesiones de apertura y clausura tendrán carácter solemne, y serán invitados para presidirlas el C. Ministro [sic] de Instrucción Pública y Bellas Artes, si el Congreso se reúne en la ciudad de México y los CC. Gobernadores de los Estados y Jefes Políticos de los Territorios, en los casos correspondientes.

9) En cada periodo de sesiones presentarán los delegados oficiales un informe sucinto, acompañado de los anexos relativos, sobre los adelantos que el año anterior haya alcanzado la educación primaria en las entidades federativas que respectivamente representen. La lectura de dichos informes durará hasta diez minutos, y los anexos contendrán los datos relativos al estado que guarde la educación pública primaria en general.

10) Todos los representantes tendrán voz y voto.

11) Las deliberaciones del Congreso se limitarán a los temas que elija la Mesa Directiva para cada periodo de sesiones, escogidos entre los que le presenten las delegaciones en los periodos de receso. Dichos temas serán tres solamente, y deberán ser puestos en conocimiento de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes con cinco meses de anticipación, contados relativamente a la fecha fijada para la apertura del periodo de sesiones próximo.

12) La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes dará a conocer los temas de referencia por medio de la prensa oficial a los Gobernadores de los Estados, a los Jefes Políticos de los Territorios y al público en general en la convocatoria que expedirá con cuatro meses de anticipación.

13) La misma Secretaría expedirá oportunamente el Reglamento Interior a que deberá sujetarse el Congreso Nacional de Educación Primaria.

14) El Congreso pedirá a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes su apoyo moral y pecuniario para la consecución de sus fines, y para la publicación de los trabajos presentados en el mismo Congreso, y le suplicará interponga su valiosa influencia cerca de los Gobernadores de los Estados y Jefes Políticos de los Territorios para que las resoluciones del mismo Congreso, relativas a los problemas de la educación primaria nacional, obtengan, si fuere posible, la debida realización. Le pedirá, igualmente, que, con el fin de que sean más

factibles las futuras reuniones, se sirva gestionar, ante quien corresponda, pasaje libre en las líneas de vapores y ferrocarriles en favor de los delegados.
15) Estas bases comenzarán a regir desde el momento de su aprobación, y podrán ser modificadas en los futuros periodos de sesiones, siempre que así lo acuerden las dos terceras partes de los delegados que se hallaren presentes.

México, septiembre 22 de 1910.

De sumo interés es el informe presentado por el director general de Instrucción Primaria en el Distrito Federal, Miguel F. Martínez, acerca de su sector. Abre el informe una breve exposición de las más recientes e importantes ordenaciones legislativas respecto a la instrucción primaria en el Distrito Federal. Esta fue unificada y sistematizada desde 1896, cuando por decreto de mayo 19 de ese año el ejecutivo de la unión rompió con inveteradas tradiciones y prejuicios y relevó a los ayuntamientos de la obligación de dirigir y administrar las escuelas primarias, reuniéndolas en un solo cuerpo y organizándolas con un mismo plan científico y administrativo (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, p. 27). A partir de esa fecha, la instrucción primaria se dividió en dos grados bien definidos y relacionados, el elemental (junio 3 de 1896) y el superior (noviembre 7 de 1896). No se paró allí, sino que en diciembre 12 de 1901 se crearon secciones especiales de conocimientos en las primarias superiores con salidas laterales para el comercio, industria, agricultura, etc. Todavía se le dio un retoque importante, por ley de agosto 15 de 1908, al decir de propios y extraños, al credo pedagógico más avanzado de la época y digno de figurar como uno de los más avanzados (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, p. 147). No se ha alcanzado aún, especialmente en el orden técnico, la meta deseada; sin embargo, con la ayuda de las autoridades se ha conseguido buen adelanto, del cual no se envanece, pues sería culpable, si los resultados obtenidos gracias a los elementos excelentes, no hubiesen correspondido a los recursos proporcionados por el gobierno federal. La primaria elemental se desarrolla en cinco años –puede acortarse– y la superior en dos, salvo si se incluyen enseñanzas especiales en cuyo caso se podrá abreviar. Se han expedido los programas especiales de cada materia con las instrucciones metodológicas indispensables para la correcta interpretación de la ley. Se ha implantado el modo simultáneo de organizar que es el mejor. Sólo en algunas escuelas foráneas se practica el mutuo. No se describen los horarios, ni el registro y demás elementos en documentación escolar, ni métodos y procedimientos, porque los delegados los observarán en las visitas a las escuelas del Distrito Federal. Se suprimieron los exámenes individuales, y se sustituyeron por

reconocimientos periódicos y finales. Se establecieron cursos de perfeccionamiento de lengua nacional para los escolares indígenas. Las escuelas primarias, casi en su totalidad, dependen de la Dirección General de Instrucción Primaria –muestra evidente de uniformidad– cuyo radio de acción se extiende incluso a las privadas que aceptan la inspección oficial. La Dirección General, además del director general, secretario y oficial mayor cuenta con 20 inspectores de materias generales, 16 de materias especiales, cinco ayudantes de los anteriores, dos inspectores médicos, un inspector arquitecto y un ayudante de éste.

Los inspectores vigilan la marcha teórica y administrativa de las escuelas, especialmente lo relativo a las materias generales, y garantizan la uniformidad. Los inspectores de materias especiales supervisan la regularización y uniformidad de la enseñanza de sus respectivas asignaturas. Todos los inspectores reúnen a los profesores de sus respectivas zonas en conferencias pedagógicas, medio adecuado para difundir las nuevas doctrinas educativas.

A su vez, los inspectores de zonas, los de materias especiales, los de las escuelas particulares, los médicos y arquitectos celebran juntas, separadamente, con el director general, para dar cuenta de su inspección y de las necesidades de las escuelas. Los directores y directoras de la capital, así como los inspectores pedagógicos, tienen un centro de estudios dependiente de la Dirección General, la academia de profesores de instrucción primaria con sesiones quincenales durante el curso, verdadero centro de capacitación. Hasta aquí la descripción de la organización y funcionamiento de la Dirección General. Luego se aducen los datos estadísticos, relación más directa con la realidad educativa. Las escuelas de instrucción primaria son 677, divididas en esta forma.

He aquí el número de escuelas oficiales según el tipo de educandos:

	Número	*Porcentaje*
Oficiales	426	0.63%
Particulares	235	0.35%
Oficiales no dependientes de la SIP	16	0.22%
Total	677	

Superiores con sección especial	para chicos	2	1 867
	para chicas	2	

Superiores generales	para niños	19	10 619
	para niñas	21	
Elementales	para niños	133	52 080
	para niñas	149	
	mixtas	56	
Complementarias	para obreros	6	2 669
	para obreras	5	
Suplementarias	para obreros	23	2 864
	para obreras	10	
Total		26	69 919

O sea, una escuela por cada 139 alumnos, cifra demasiado alta todavía, y lejana del ideal. El profesorado de las primarias del Distrito Federal consta de 3 614 maestros.

De escuelas oficiales	2 494
De escuelas particulares	973
De escuelas de otros ministerios	147
Total	3 614

Divididos los 2 494 maestros entre el número de escuelas oficiales (426) da 5.8 profesores para cada una. El profesorado titulado (no da el número) representa el 53%, al paso que el no titulado el 47%. De los titulados, los normalistas forman el 54%, mientras los no normalistas el 46%. Este dato de insignificante apariencia representaba un meritorio logro de Baranda en cuya época las 2/3 partes del profesorado carecía de títulos. La obra callada de las normales por él alentada producía ya halagüeños frutos. Los sueldos oscilan entre $6.60 al día para directores de escuela con sección especial; $4.00 para los directores de escuela superior y $3.30 a los de escuela elemental. Los ayudantes profesores: $3.00, $2.75, $2.50, $2.20, $1.80 según sean normalistas titulados, no normalistas sin título y con más de 10 años de servicio y menos de cinco. Para las 426 escuelas hay 383 edificios propios. Algunos se usan en doble turno. El mobiliario es en gran parte unitario y el resto binario; se han adoptado los modelos americanos más

perfectos e higiénicos. El presupuesto de egresos de la instrucción pública es de $3 322 728.50, el 56% de la suma destinada a la instrucción pública en el Distrito Federal: $6 312 530.95. El estudiante de primaria cuesta a la nación $47.01 al año (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, pp. 424-436).

Se describen las formas de estimar el grado de aprovechamiento de los estudiantes: el maestro de cada grupo en los últimos 15 días del año escolar hará una lista en la cual dividirá a los alumnos en dos categorías: los que pueden pasar al año siguiente y los que deben continuar en el mismo curso (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, p. 515). A los primeros se les señalarán las calificaciones de acuerdo con la escala adoptada. El profesor del grupo hará una lista de los puntos de examen suficientemente comprensibles para poner de manifiesto la educación de los alumnos. La Dirección General nombrará el jurado respectivo para cada uno de los grupos, constituido por tres personas: el maestro del curso, el del siguiente y el propio director. El maestro del curso interrogará colectivamente a los alumnos como un día de clase y por el tiempo que para cada memoria se le señale por el presidente del jurado. El director de la escuela invitará a los exámenes a los padres de los educandos. El jurado de cada grupo puede rectificar las decisiones propuestas por maestros respecto de los estudiantes con posibilidad de ascender a otro curso. En las escuelas nocturnas se dejan como voluntarios los exámenes. Se fijan también bases para los premios. El primero se le adjudicará al que haya obtenido el mayor promedio entre 3.51 y 4. Se excluye del premio al que hubiere repetido curso, sea que proceda de la propia escuela, sea de otra. El panorama era, por demás, alentador (Cfr. capítulo XVIII, 5): se había logrado la uniformidad con el funcionamiento administrativo bajo el control constante de la supervisión escolar; la difusión de los adelantos pedagógicos con las conferencias y juntas de los maestros y la capacidad magisterial con el centro de capacitación. Innegable despliegue de esfuerzos dignos de admiración y notable cosecha de logros, pero centrados casi exclusivamente en la escuela urbana (Cfr. capítulo XVI, 6).

Después del optimista discurso de Martínez, director general de enseñanza primaria, habló Ezequiel A. Chávez, el subsecretario, y presentó un balance de la herencia escolar porfirista y también un programa por seguir. El balance no fue precisamente optimista para la nación en general. De los informes se desprende que había dos maestros por cada escuela, y este promedio era sumamente desconsolador y alarmante. Implicaba que en muchas escuelas un solo maestro desempeñaba la tarea de enseñar a grupos diferentes. Tal enseñanza tenía por fuerza que ser deficiente como en los años pasados. Se requiere un esfuerzo redoblado para llegar a la meta de

un maestro por cada año escolar. Sin esta condición, la mayoría de las escuelas seguirá siendo vana apariencia. Es un craso error concebir la educación en términos de enseñar a leer, escribir y contar, error en que incurren innumerables escuelas de pequeñas localidades y explicación de la bancarrota de la enseñanza. La educación debe referirse a toda la vida del niño en todas direcciones con el fin de ayudarlo a percibir bien, juzgar con acierto, sentir noblemente, desarrollar actividad creadora en torno suyo, adquirir hábitos de orden, trabajo, esfuerzo e iniciativa de suerte que se prepare al hombre de mañana para bien de sí mismo, su familia y su patria. Menos aún debe abreviarse la educación a los indios o desheredados. No se les debe relegar al olvido y darles una educación trunca. Es preciso que se les ponga en contacto con la naturaleza enseñándoles a aprovecharla con las labores de la tierra, los trabajos con fibras vegetales, arcilla, madera, metales y a traducir el esfuerzo humano no sólo en la palabra hablada y escrita sino en el lenguaje del dibujo. Esta magnífica empresa requiere un profesorado no sólo instruido sino que realice su labor con amor para llegar primero al corazón y luego al cerebro de los estudiantes. Cristo y Vasco de Quiroga (1470-1565) son ejemplo para los maestros. Ni aun multiplicando el número de los maestros y transformando la instrucción en educación, bastaría para resolver el problema de la educación en el país. ¡No! Todos los datos demuestran que es reducidísimo el número de alumnos que cursan completa la primaria hasta el cuarto año. La escuela sólo podía cumplir su tarea si se le dedicaba el tiempo señalado. La misma amenaza de sanciones no ha sido suficiente para que cumpliera con la instrucción obligatoria. Es tal la miseria que agobia a millones de habitantes que los padres de familia se ven constreñidos a interrumpir la educación de sus hijos para que éstos se ganen la vida con su trabajo. El único remedio a tales males es proporcionar a los niños, con el fin de ayudarlos a concluir sus estudios, alimentos y vestidos a precios mínimos. Así proceden otras naciones como Bélgica, Inglaterra e Italia. Urge llamar a las puertas cerradas de los acaudalados y golpearlas hasta abrirlas. Chávez concluye su discurso con una arenga a los concurrentes en pro de la unión de todos los mexicanos. Esta es la solución de todos los problemas (*Congreso Nacional*, 1910, *1*, pp. 137-140).

1.3. *Evaluación del Congreso*

Sorprende que el título de la asamblea, Congreso Nacional de Educación Primaria, no responda a los objetivos originales propuestos por Parra en el proyecto de 1906: la uniformidad de la educación del país; la atención a la

educación indígena, la revisión del cumplimiento de las resoluciones de los Congresos anteriores y el empleo de la escuela para realizar la propaganda antialcohólica. Tales propósitos se pasaron por alto y el Congreso se convirtió en una serie de informes sobre la educación primaria. El lamentable estado de la educación pública en su totalidad apareció fugazmente sólo en el discurso de Chávez, yuxtapuesto al progreso de las escuelas en los centros urbanos. El aspecto brillante en el claro oscuro de la enseñanza nacional apenas se distinguía entre la lobreguez de las sombras, y descubría palmariamente el oropel de su condición.

2. La escuela Nacional Preparatoria

Sierra dirigió también su atención a la preparatoria. Después del plan de 1896, dividido en semestres, con cuatro años de duración y compuesto de asignaturas humanísticas y científicas, seriadas y distribuidas en forma tal que cada semestre no resultara demasiado arduo, se introdujo otro (octubre 30 de 1901, Cfr. capítulo XVII, 5) de seis años, sin división de semestres, uniforme para todas las carreras y con acento en la educación integral, uno de cuyos medios era la instrucción intelectual. El plan de enero 17 de 1907 guardaba mucha semejanza con el anterior, excepto por la supresión de un año. Subrayaba la enseñanza uniforme, gratuita y laica en la EP, cuyo medio era la instrucción de los alumnos y el objeto, la educación de éstos física, intelectual y moral, es decir, la educación integral (Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *39*, pp. 53-61).

CUADRO 74

Plan de 1907

Currículo de la EP

Primer año

Aritmética y álgebra^{4}	Lengua nacional y lectura comentada de producciones literarias^{4}
Francés 1o.^{4}	Geometría^{4}
Dibujos y trabajos manuales^{4}	

Segundo año

Matemáticas 2o.^{4}	Raíces griegas^{4}
Lengua y literatura nacionales y lectura^{4}	Francés 2o.^{4}
Inglés	Dibujos y trabajos manuales^{4}

Tercer año

Cosmografía, precedida de mecánica[4]
Lengua nacional y lectura comentada de obras literarias[4]
Física[2]
Academia de física[5]
Inglés 2o.[4]
Dibujo y trabajos manuales[5]

Cuarto año

Química y nociones de mineralogía[1]
Botánica[4]
Inglés 3o.[4]
Academia de química y mineralogía[5]
Geografía[3]
Lectura comentada de producción literaria[4]

Quinto año

Zoología y elementos de anatomía y fisiología humanas[1]
Historia general[4]
Lectura comentada de producciones literarias[4]
Psicología[1]
Lógica[4]
Historia patria[4]
Moral[4]

Además había cursos de latín y alemán, academias de matemáticas y trabajos manuales.

[1] Seis horas a la semana.
[2] Cinco horas a la semana.
[3] Cuatro horas a la semana.
[4] Tres horas a la semana.
[5] Dos horas a la semana.

(Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *39*, pp. 53-54).

El plan recortaba un año al de 1901, seguía la equilibrada distribución del de Chávez: una materia difícil, una humanística y una lengua; incluía mineralogía en química, reducía la extensión de las matemáticas, suprimía climatología y sociología, e introducía cursos separados de historia patria y de historia universal, así como las academias de matemáticas y ciencias ya mencionadas anteriormente.

El plan asimismo suprimía los razonamientos no absolutamente claros.

Novedad digna de subrayarse era señalar los objetivos de los distintos cursos, para ayudar a concretar la enseñanza y el aprendizaje consiguientes. En la aritmética se buscaba perfeccionar los conocimientos adquiridos en la primaria, familiarizarse con las operaciones fundamentales, darse cuenta de

sus mecanismos y plantear los problemas. La geometría buscará referirla a los conocimientos de aritmética y practicar toda especie de evaluaciones relativas a objetos reales; los conocimientos de álgebra y trigonometría se limitarán a resolver los problemas fundamentales de mecánica, cosmografía y física fundamental; la geometría analítica tratará de dar a conocer, por las curvas, las funciones de cantidades variables relacionadas entre sí; la mecánica buscará hacer notar las aplicaciones prácticas de esta ciencia. En la cosmografía se incluirá el conocimiento objetivo del cielo de México. Las clases de física y las academias han de relacionarse entre sí. Otro tanto se preceptúa para la química y las academias. Se dará a los estudiantes conocimiento objetivo de los cuerpos y sus cualidades, acciones y reacciones. La botánica, curso teórico-práctico, servirá a los alumnos para conocer objetivamente la anatomía y fisiología de los principales vegetales y observar con el microscopio sus elementos constitutivos. Las clases de anatomía y fisiología humanas se referirán a la higiene. Las clases de psicología tendrán por objetivo dar a conocer los fenómenos psíquicos fundamentales y la importancia para el progreso del desenvolvimiento de los fenómenos psíquicos superiores, con la sustitución de los impulsos por los actos volitivos orientados hacia el bien social. Se adquirirá una noción clara y precisa de las peculiaridades de la investigación de los fenómenos psíquicos. En las clases de moral se hará sentir a los alumnos la importancia de los vínculos sociales y la necesidad de obtener el desarrollo perfecto físico, intelectual y moral de cada uno, así como la unión solidaria de todos para realizar el bien común. En las clases de lógica se aprovecharán los conocimientos obtenidos en las ciencias fundamentales, con el fin de que el estudiante se percate de los métodos y se reafirme en el respeto escrupuloso de la verdad y la exactitud de las pruebas. La geografía buscará presentar las formas de la tierra y los fenómenos de la geografía física actual como efecto de sus antecedentes geogénicos. Las clases de historia tendrán por objetivo manifestar al alumno la formación progresiva de la cultura humana e indicar las deudas de la civilización con cada época y cada pueblo. Reducirán el estudio de las peripecias y de las personalidades políticas a lo indispensable. La enseñanza de la historia patria sugerirá constantemente el civismo; hará notar los servicios prestados para resolver complejos problemas sociales y hará sentir que la conciencia nacional se ha ido formando por el esfuerzo solidario de buenos ciudadanos. En los objetivos de las clases de historia se dejaba sentir la experiencia del secretario y su concepción de la historia tan alejada de una retahíla de fechas y batallas (Cfr. capítulo XVIII, 6). Las clases de lengua nacional y literatura tendrán como finalidad capacitar a los

alumnos a expresarse correctamente de viva voz y por escrito y apreciar el valor estético de algunas obras literarias. Y se propone un criterio negativo del propósito de esta clase: hasta que los alumnos demuestren ser capaces de escribir sin faltas de ortografía ni incongruencias de sentido. Entender las lenguas al leer u oírlas y poder hablarlas es el objetivo de la clase de idiomas. En las clases de dibujo y trabajos manuales se desarrollará el hábito de observación para representar de modo objetivo lo que vean. Se recomienda la utilidad de las academias, las excursiones, las visitas a fábricas y establecimientos industriales, observaciones del cielo de la noche, visitas a museos. Los restantes artículos se refieren a cuestiones administrativas de seriaciones, derecho a exámenes, vacaciones, exámenes, premios, revalidaciones de estudios cursados en el extranjero y el internado.

El nuevo plan de estudios representaba un adelanto respecto del anterior en cuanto al señalamiento de los objetivos, en especial los relativos a la historia. Conservaba de los planes anteriores un mayor equilibrio entre las materias por cursarse en cada semestre. Al lado de materias arduas como matemáticas y ciencias naturales, se señalaban otras más sencillas y alguna lengua. Del plan de 1896 se perdió una mejor seriación de las materias científicas. El sistema semestral todavía no era suficientemente conocido ni valorado en cuanto ofrecía menor número de materias y permitía mayor concentración en el dominio de las mismas.

Ya antes de la promulgación del plan de estudios arriba reseñado, Sierra había dado a conocer una serie de disposiciones disciplinarias (diciembre 9 de 1905) (Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *38*, pp. 2-3). Los ejercicios físicos eran obligatorios, y el médico decidiría qué modificaciones se les harían para los alumnos enfermos. Los perjuicios causados a muebles, cristales, instrumentos, deben repararse. Se aplaza una orden, si el alumno interpone recurso. Las sanciones son: reprensión privada, pública, separación temporal o definitiva. Se urge la asistencia a las academias y la obligación de tener al menos las 9/10 de las lecciones y con informe favorable del profesor.

El mismo año de 1907 (Fernández Villarreal y Barbero, 1909, *39*, p. 263) apareció la lista de libros para la Escuela Nacional Preparatoria: el francés Comberousse sustituyó en álgebra a Manuel M. Contreras y a Bos en geometría. Se conservó la geometría analítica de Ramírez; Díaz Covarrubias sigue en cálculo. La lógica se estudiará en el texto de Parra, la psicología, en el de Titchener; la geografía en el de Miguel E. Schultz; la historia en el de Sierra; y la historia de México en el de Luis P. Verdía.

Era evidente el cuidado de aprovechar los mejores textos de las distintas materias.

Hacia 1910 surgió una duda respecto de la dependencia de la EP. Se recordará que para esas fechas estaba ya para crearse la Universidad. En sesión del Consejo Superior de Educación Pública de abril 11 de 1910, se planteó, según las actas, el asunto de la dependencia de la Escuela Nacional Preparatoria. Algunos estimaban que ésta debería seguir dependiendo de la Secretaría. Sierra opinó en contra:

> Yo pregunto por qué la preparatoria no ha de estar bajo el gobierno de la universidad, si la preparatoria es una Institución en donde se va a preparar al que va a entrar en ella. La preparatoria tiene que estar por este motivo bajo el gobierno de la universidad… Es la universidad la que se encargará de regirla y gobernarla. La educación primaria y otras que tienen un contacto más íntimo con la educación popular no están bajo el gobierno universitario porque éstas, aunque sean de preparación, no preparan para la universidad sino que sirven para otra cosa: forman ciudadanos, preparan para la vida política, para la vida nacional, y por eso es por lo que el gobierno no las ha dejado depender de nadie más que de él… (*La Educación Nacional*, 1910, *14* (Nos. 3 y 4), pp. 517, 522, 526 y 530).

Desde entonces se estableció esta relación estrecha entre universidad y preparatorias. En cambio, se opuso Sierra tenazmente a que las normales dependiesen de la universidad. Miguel F. Martínez y Leopoldo Kiel habían apoyado una propuesta afirmativa en este sentido, Sierra se admira de que dos educadores tan notables como los citados confundan el papel de la universidad y el de la normal. La función de la universidad es encargarse de la juventud y del hombre, la primaria y la normal primaria tienen a su cargo al niño, y esta función es tan interesante al Estado que no se debe confundir con ninguna otra (*La Educación Nacional*, 1910, *14* (Nos. 3 y 4), p. 551).

La experiencia de Norteamérica y aun del mismo México no ha dado la razón a Sierra en este punto. Las escuelas normales o de educación desvinculadas de la vida universitaria, donde se estudia el progreso de las ciencias y se enseña a los estudiantes las conquistas de éstas, tienden a ofrecer un mediocre nivel académico y a reducirse a ser centros de certificación profesional.

2.1. *Controversias sobre la Escuela Preparatoria*

2.1.1. *Prado, Terrés y Aragón*

La EP había pasado, durante los 39 años de su existencia, por momentos de innegable notoriedad. Su nacimiento en 1867 presagió una nueva y audaz orientación en los estudios medios del país; la implantación del programa definitivo de estudios en 1869 aseguró a la institución una sólida labor; la controversia del texto de lógica (1881), prolongada hasta fines del siglo XIX, puso nuevamente el nombre de la EP en boca de todos; el programa semestral de estudios introducido por Chávez (1896), con cuatro años de duración y un acertado equilibrio entre las materias científicas y las humanísticas, marcó la culminación de la EP; dicho programa se alargó en 1897 a diez semestres; finalmente, se introdujo en octubre 30 de 1901 un sexto año de preparatoria con el retorno al sistema de cursos anuales, reforma que impugnó, en carta dirigida a Sierra, el licenciado Eduardo Prado (agosto 12 de 1905), profesor de la EP, por exigir un esfuerzo desmedido a los estudiantes (*Revista Positiva*, 1906, *6*, pp. 377-413). Prado rehúsa apelar a los resultados, pues el método experimental aplicado a este caso está erizado de dificultades. Prefiere un examen de los elementos intrínsecos del plan. La carta, de estructura floja y estilo oscuro y desaliñado, menciona las razones en que se basa el plan y las objeciones de Prado a aquéllas.

1) La uniformidad de los estudios es remedio único a la anarquía. Prado responde que semejante anarquía existe entre los autores positivistas, y cita, en apoyo de su objeción, las discrepancias entre Comte y Spencer sobre la clasificación de las ciencias, la ley de los tres estados (rechazada por Spencer), el criterio de certeza, diferente para Bain y Spencer, y la uniformidad de la educación deseable para Comte e inadmisible para Spencer y Mill.

2) La ciencia es la base de la actividad humana. No, responde Prado: las artes son la base de la actividad del hombre. Y aun concedido que fueran las ciencias, no se sigue de ahí que la educación haya de ser científica.

3) La educación tiene por objetivo desarrollar todas las facultades. Luego se requiere que la instrucción (elemento de ésta) sea enciclopédica. Prado menciona que esta proposición supone la igualdad de aptitudes de todos los hombres, suposición evidentemente falsa.

4) El argumento cardinal de la uniformidad de estudios consiste en que los estudiantes se posesionen de un método. Las ciencias positivas son el

medio más eficaz y seguro para grabar en la mente de los estudiantes los verdaderos métodos. Prado arguye que dada la dificultad de muchos estudiantes para entender ciencias como las matemáticas, lógica, cosmografía y física (basadas en matemáticas), el objetivo de apropiarse un método no puede lograrse. Por otra parte, los estudiantes hábiles para las matemáticas son ineptos para la historia natural. Por tanto, vano es el empeño de imponer el estudio de ciencias fuera del alcance de muchos, los cuales no aprenderán ningún método.

Prado no se limita a atacar. Propone también un plan de secundaria con humanidades modernas cuya base es el estudio de las lenguas vivas más importantes. Se distribuirá el plan en tres años, y las asignaturas serán: francés e inglés obligatorios; italiano y alemán optativos; gramática castellana; historia universal y patria: geografía universal y patria; retórica, literatura y composición españolas (Prado, 1906, *6*, pp. 385-397).

El doctor José Terrés, director de la EP, respondió a Prado (*Revista Positiva*, 1906, *6*, pp. 417-431) a quien alaba por haber publicado su carta en una revista dirigida a personas inteligentes. Concede que algunas fallas de la EP son patentes como la falta de selección del alumnado, su diferencia de aptitudes, la ineptitud de los profesores no sólo respecto de las materias sino del método de impartirlas. Terrés no pretende responder a todas las afirmaciones de Prado sino sólo a las principales. Este se contradice al afirmar que la psicología y la pedagogía anatematizan el excesivo trabajo del estudiante y, al mismo tiempo, asegurar que la psicología está en su infancia y olvidar la pedagogía. Terrés concluye que nada valen los anatemas de las ciencias no formadas. Los inconvenientes del plan de estudio –debilita el cerebro– se prueban sólo por observación y no por razonamientos especiosos. En el terreno de los hechos, muchos estudiantes de la EP, quienes no prosperaron en la profesión elegida, han podido subsistir gracias a los conocimientos adquiridos en la preparatoria. No puede citarse ningún caso de un estudiante preparatoriano cuya vigorosa inteligencia se le haya agotado. Por otra parte, el objetivo de la EP no sólo es preparar al estudiante para las profesiones sino impartir educación física, moral e intelectual. No es difícil declarar cuál es el carácter distintivo de la EP: es un plantel de educación general más que de instrucción especializada.

Terrés puntualiza las cuatro objeciones de Prado contra el plan de estudios: 1) Barreda estimó que un plan de estudios uniforme y enciclopédico ayudaría a uniformar las opiniones. Terrés responde que nunca se pretendió que todas éstas fuesen iguales; 2) se debe apoyar la conducta en hechos ciertos o probables de la ciencia, no en hechos fantásticos y

caprichosos. Terrés observa que si bien las ciencias no siempre proporcionan conocimientos ciertos, sí nos dan bastantes de éstos y acostumbran al espíritu a buscar la verdad; 3) como la educación se dirige a desarrollar las facultades, debe ser enciclopédica. Terrés concede que no basta el estudio de una ciencia para desarrollar armónicamente las facultades intelectuales; 4) el aprendizaje de un método y su adecuado empleo requieren conocer a perfección la ciencia que lo usa. Terrés admite que esa perfección es deseable pero no indispensable. Basta que el preparatoriano conozca el método. Prado cree que el estudiante debe engolfarse en el estudio de una ciencia o no estudiarla. Un barniz de ciencia es más peligroso que la ignorancia. Terrés disiente de esta opinión, y propone un ejemplo ilustrativo; si un individuo, desprovisto por completo de dinero, recibe algunas monedas, logra un bien positivo, aun cuando no sea millonario. Pero haría mal en portarse como millonario. Así, el que sabe poco está en mejores condiciones que el ignorante total; pero sufrirá las malas consecuencias de su pedantería, si con su escasa ciencia trata de resolver problemas enrevesados. El plan de estudios no es inmejorable; pero deben meditarse mucho las mejoras.

El ingeniero Agustín Aragón (1870-1954), uno de los más distinguidos discípulos y continuadores de la obra de Barreda, director y editor de la *Revista Positiva* de 1900 a 1914, comentó también las opiniones de Prado *(Revista Positiva*, 1906, *6*, pp. 432-512), a quien trata respetuosamente; opone a las razones de Prado las suyas propias y su punto de vista diferente, y afirma que confunde el dominar una ciencia con aprender los elementos de la misma. Aragón revisa cada ciencia del programa y opina que las inteligencias de mediana capacidad podrían asimilar tales estudios. Admite que no se estimula suficientemente el interés de los estudiantes, los grupos son numerosos y carentes de homogeneidad y su modo de estudiar defectuoso. La cosmografía, física y química son analíticas; en cambio, la botánica y la zoología son sintéticas. Las divergencias entre biología, psicología y sociología no son para espantar. Aragón opina que la EP proporciona al estudiante independencia de mente, equilibrio y sentido de solidaridad. Rechaza el plan de estudios de Prado y considera la historia fuente de controversia. Concede que las humanidades promueven el sentimiento; pero la época en que todavía eran instrumentos de cultura ya se desvaneció. Ahora se dibuja en el horizonte la imperiosa necesidad de consagrarse en cuerpo y alma al estudio de los problemas sociales, y prosigue con profética vena:

> El socialismo es la marca ascendente de nuestro tiempo y va a cogernos desprevenidos por imprevisores, por desoír los consejos de Augusto Comte, quien anunció explícitamente y demostró de modo perentorio que el problema de más urgencia de la época contemporánea es la incorporación del proletariado a la sociedad, elemento social hasta hoy sólo acompañado dentro de la misma, como lo dice en su expresivo lenguaje (Aragón, 1906, *6*, p. 500).

La Revolución Rusa de 1918, el triunfo del comunismo de Mao-Tse-Tung (1893-1976) en China (1945) y la incorporación de Estonia, Letonia, Lituania, Alemania Oriental, Polonia, Hungría y Yugoslavia a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas en el mismo año, dieron plenamente la razón a la certera intuición de Aragón.

Por tanto, es preciso estudiar la ciencia, pues sólo ella puede conducir a la opinión unánime de que la riqueza, social en su origen, debe serlo también en su destino. Sólo así se solucionará el conflicto entre capital y trabajo, conflicto nacido de tres antecedentes encontrados por la ciencia en sus incesantes investigaciones: la introducción de las máquinas en la industria, cuya naturaleza transformó; la instauración de la democracia, con la consiguiente participación de los obreros en los gobiernos y la secularización o pérdida de la creencia en una vida mejor, que induce al obrero a no contentarse con la igualdad de la otra vida sino a lograrla aquí abajo. Por último, Aragón confiesa que el plan de la EP es difícil, cree haber allanado las dificultades, y concluye con una retahíla de citas de grandes pensadores de la época en pro de las ciencias.

Prado con sus ataques exagerados y Terrés y Aragón con la defensa a ultranza del plan de la EP no ayudaron a la causa de la institución, cuya suerte había mejorado con adoptar el plan de Chávez de 1896.

2.1.2. *Vázquez Gómez, Parra y Palacios*

Al año siguiente el doctor Francisco Vázquez Gómez (1907), miembro del Consejo Superior de Educación, y futuro secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes en el interinato de Francisco León de la Barra (mayo 26-noviembre 10 de 1911), publicó la obra *La enseñanza secundaria en el Distrito Federal*, que prolonga la polémica. Afirma que la EP ha cambiado cuatro veces de plan de estudios en 12 años (1o., diciembre de 1896; 2o., noviembre 15 de 1897; 3o., octubre 30 de 1901; 4o., enero 17 de 1907), recuerda la diferencia existente entre instrucción y educación integral, y señala que la preparatoria tiene un doble objetivo: instruir, el próximo, y educar, el remoto, que debe adaptarse a las facultades del desarrollo. Es

reprobable que la preparatoria se inicie con matemáticas, pues secan el espíritu por manejar únicamente la cantidad y desterrar el color, el sonido, la vida. El objetivo de la EP no es enseñar un método sino educar las facultades. El número excesivo de materias, recientemente incrementado, dificulta el logro de dichos fines. Si se compara materia por materia, claramente aparece la multitud de temas exigidos al alumno. La moral se estudia hasta el 5o. año, y cuando se objetó que fuese hasta entonces, se respondió que dependía más de los ejemplos que de las prescripciones.

La obra de Vázquez Gómez se divide en tres partes: 1) el problema de la enseñanza secundaria; 2) el Consejo Superior de Educación y 3) la Educación Militar. La primera parte trata del plan de estudios de la EP que tacha de antipedagógico y deficiente y de la ley correlativa la cual es, además, antipatriótica y consiguientemente exige una reforma radical. El pasado agosto Sierra pidió, en la sesión del 16 de este mes, sugerencias para revisar el plan de estudios de la preparatoria. Vázquez Gómez menciona que, a pesar de cuatro diferentes planes de la EP, ésta no realiza el fin que se propone. Todos se han ajustado a la idea fundamental de la ley de 1869, como si nada valieran 38 años de experiencia. El plan es antipedagógico por no favorecer la educación integral. En efecto, educar (y aquí el autor se apoya en un doctor Carbonel, cuya obra no cita), es una operación de la cual "la industria humana coadyuva con las fuerzas naturales para favorecer su desenvolvimiento… es fomentar la vida para que lo vivo adquiera todo el desarrollo que a su naturaleza pertenece". La educación, por tanto, tiene su periodo, después del cual, el alma no puede educarse como tampoco el cuerpo crecer. El hombre posee, en todos los estadios de su vida, todas las facultades, mas no todas se desarrollan al mismo tiempo. Consiguientemente, la educación debe ser gradual con el fin de ser integral y armónica, cualidad cuya adquisición requiere atender al desarrollo de las facultades del individuo por educar. El plan de estudios de la EP prescribe que las ciencias se estudien según la clasificación de Comte, prescripción poco acertada, pues el estudio de las ciencias según el orden de su desarrollo no se ajusta al desenvolvimiento de las facultades del niño. Objetivo secundario del plan es proporcionar conocimientos de las especialidades científicas y profesionales, propósito instructivo que debería supeditarse al educativo, el primario. Desafortunadamente, no es así, los estudiantes se inscriben en la EP a los 11 o 12 años, etapa en la cual predominan la memoria, sensibilidad e imaginación, y entonces precisamente se les atiborra de matemáticas que aprenden de memoria sin entenderlas, o sin saberlas, las aprueban por benevolencia del maestro. Vázquez Gómez cita

al mismo Barreda, quien admite que la capacidad de abstraer es la más lenta en desarrollarse (1907, p. 24). Entonces, pregunta aquél, ¿por qué poner en primer término las matemáticas? Además, los programas de las materias son tan extensos que los alumnos no las asimilan y, por tanto, mal pueden aprender el método. Luego ni se instruyen ni se educan. Por otra parte, ni la sociología, desprovista aún de principios sólidos como ciencia, ni la psicología con sus presupuestos de neuroanatomía y neurofisiología, ni menos la lógica son asignaturas de fácil asimilación para muchachos de 16 o 17 años en su mayoría. Reitera que el plan es antipedagógico, por olvidar el objetivo de la enseñanza secundaria y obligar a los alumnos a estudiar materias cuyo aprendizaje supone adquirida la educación que éstas deben impartirles. Todavía más, el plan es deficiente, porque no concede a la educación moral toda la importancia que se le acuerda en las naciones cultas. En efecto, el recargo de materias y programas tan extensos estorba la educación moral. Tampoco da verdadera educación física ni forma hombres para la patria. Los estudios clásicos son ideales para la educación integral, acompañados naturalmente de las ciencias básicas. Numerosos testimonios europeos lo comprueban. El plan de la EP asigna poco tiempo al estudio de la historia general y patria y de la geografía, prácticamente la tercera parte del consagrado al inglés, siendo así que éste nada tiene de educativo. Los estudiantes deben conocer la humanidad en sus progresos, tarea propia de los primeros años.

Por otra parte, Vázquez Gómez afirma que la ley de la EP es antipatriótica por imponer el plan de estudios en toda la república e impedir la entrada a las escuelas profesionales a todo el que no presente un certificado de la EP. Como ésta exige, para extenderlo, el estudio y examen de todas las materias del plan, obstruye el mejoramiento de los procedimientos educativos. La ley es también antipatriótica por alentar el éxodo de muchos jóvenes mexicanos a escuelas extranjeras. Sería largo aventurar opiniones acerca de la reforma de la EP, y además imposible por la incompetencia del autor de la crítica. Con todo, propone, apoyado en la práctica de otros países, lo siguiente: 1) si las escuelas secundarias tienen por fin formar hombres, es indispensable favorecer por todos los medios posibles su aumento en todo el país; 2) como la ciencia y el arte de educar no son ni pueden ser privilegio exclusivo del Estado, es preciso favorecer el desarrollo de la escuela libre y por este medio despertar la acción individual; 3) si el objeto de las escuelas secundarias es la educación integral, se impone la necesidad de difundir estas ideas por todo el país, mediante conferencias o congresos, siempre que no persigan un fin político ni se sujeten a votos los principios de la

pedagogía o el arte de educar; 4) para pasar de una escuela secundaria a otra o ingresar a una escuela profesional, es menester buscar la equivalencia de programas en beneficio del progreso de los procedimientos educativos y no la identidad de aquéllos como hoy se hace. Finalmente, es indispensable proscribir, de acuerdo con el espíritu de las leyes de reforma defensoras de la tolerancia religiosa, el malévolo y antipatriótico prurito de ahondar antiguas divisiones.

Vázquez Gómez dedica la segunda parte de su obra al Consejo Superior de Educación, cuyo modo deficiente de funcionar atribuye al crecido número de integrantes, el motivo de su nombramiento ajeno a su capacidad educativa y los asuntos que se le encomiendan superiores a la preparación académica de algunos de los miembros, como el caso de los programas de cada curso. Hace mucho tiempo que los peritos en todos los ramos del saber humano dejaron de existir. Los únicos capaces de juzgar con acierto de programas y textos son los profesores de cada escuela. El Consejo adolece de falta de responsabilidad de sus miembros, cuya labor resulta superflua si, consultados sobre un asunto y antes de emitir su opinión, acuden presurosos a la Secretaría a indagar el parecer del titular para convertirse simplemente en eco del mismo. Antes de dictar una ley conviene estudiarla y meditarla y procurar que incluya la mayor parte de los casos; de otra suerte, nos despeñaremos en el caos, como ya está sucediendo. Vázquez Gómez (1907, pp. 108-111) acompaña su escrito de dos planes alemanes de estudios junto con el de la EP. Los primeros tienen en cuenta el desarrollo de las facultades mentales, a diferencia del de la EP que sólo atiende a la clasificación comtiana de las ciencias.

La tercer parte de la obra de Vázquez Gómez sobre la educación militar no se comentará aquí por rebasar los límites de la presente obra.

Ya antes se habían publicado en México estudios sobre la enseñanza preparatoria, los cuales condenaban abusos, acusaban funestas consecuencias, ajenas a la naturaleza del plan; criticaban los textos de lógica de Mill y Bain por un lado, y de Tiberghien por otro. Empero nadie había levantado la voz para denunciar como antipedagógicos el orden de las materias, el enciclopedismo del plan y la naturaleza antipatriótica de la ley de la EP.

Parra, director de la EP en esos momentos, terció en el debate y respondió a Vázquez Gómez en una serie de artículos publicados en diversos diarios desde enero de 1908 (Díaz de Ovando, 1972, *2*, pp. 536-537). Reconoce Parra que la EP ha tenido cuatro diferentes planes de estudios que no han sido ineficaces ni malos. Por otra parte, el cambio de planes, cuatro en 12 años, no lleva a concluir que todos sean malos. A lo más, podría afirmarse

esto de los tres primeros y nada del último. Todos esos planes han perseguido la misma idea de la ley de 1869; y consiguientemente no ha habido cuatro sino uno. El plan, a pesar de ser de corte positivista, no fue modificado sustancialmente ni por Ignacio Mariscal ni por Ezequiel Montes ni por Joaquín Baranda, ninguno de los cuales era entusiasta partidario de Comte. Vázquez Gómez afirma que se ha proclamado el método experimental como criterio supremo, e indudablemente, en obediencia a esta convicción se ha repetido el experimento de cambio de plan con alguna variante. Parra responde que los experimentos son parte del método experimental, no el todo. Por tanto, no puede inferirse que la EP sea un experimento. La objeción de ser la EP meramente instructiva no significa que el método instructivo no es educativo, pues supone el ejercicio metódico de la facultad, el cual, como el ejercicio físico desarrolla el vigor físico, así el ejercicio del entendimiento lo fortifica y desarrolla. Cabe añadir de nuestra cosecha que Parra supone la paridad –no la prueba– entre el desarrollo de las facultades físicas por el ejercicio y las psíquicas por la instrucción. La objeción de que el plan de estudios sigue una presentación de las ciencias (asignaturas) según su desarrollo histórico sin relación con el desarrollo de las facultades tampoco prospera. El plan se acomoda también al desarrollo de éstas. La invitación a dejar a los particulares la enseñanza secundaria debe sepultarse por equivaler a sembrar un germen de desintegración en la labor pacificadora de Díaz. El aserto de que los preparatorianos son niños y, por tanto, sujetos no adecuados para el grado de abstracción propio de las matemáticas es falso. Pasamos por alto otras objeciones de menor importancia de Vázquez Gómez y las respuestas de Parra.

Juan Palacios, en una obra publicada en 1909, prosiguió la refutación a Vázquez Gómez, del cual menciona un segundo folleto sin referir la ficha bibliográfica del mismo. La EP no profesa el positivismo como doctrina filosófica. Sólo usa el método positivo que es algo muy distinto. Así pueden comprobarlo los padres de los preparatorianos y todos los interesados. Basta consultar el programa de estudios. La EP se ciñe a la enseñanza de las matemáticas, física, cosmografía, química, historia natural, idiomas vivos, y se abstiene de todo otro tema ajeno al cuadro de estos estudios.

Además, la EP no forma únicamente profesionistas que mucho necesita nuestro país, sino hombres, sobre todo, y se afana por su triple desarrollo: físico, intelectual y moral. Menos aún trata de formar sabios o especialistas, y ni siquiera imparte preparación completa para las distintas profesiones. No se opone al genuino liberalismo por profesar los principios de Comte, pues como se ha repetido, sólo usa el método del maestro.

Es falso que el plan de la EP sea antipedagógico por no acomodarse al desarrollo de las facultades. Palacios niega que el programa esté dedicado a niños, pues sólo por abuso del nombre puede llamarse así a muchachos de 14 a 16 años. Además, aquéllos tienen detrás de sí la primaria que les ha enseñado a pensar, como lo prueba el caso de la aritmética, algunos de cuyos problemas se resuelven más fácilmente por álgebra que por aquélla.

La EP se está reformando constantemente, y así lo muestra el uso del método de redescubrimiento consistente en someter la inteligencia del alumno a un proceso análogo al que siguieron los inventores de la ciencia, misma que los jóvenes deben repetir para acelerar el progreso de la marcha de la humanidad.

Palacios acepta que se imite el criterio de los programas de países extranjeros; pero rechaza que se adopte sin crítica. El fin de la EP es preparar al hombre de acuerdo con las necesidades de México, diferentes de las de Alemania o de Norteamérica, tales como el fomento de la agricultura, el asunto indígena, la falta de comunicación, la beligerancia del fanatismo.

Por otra parte, la nación necesita pronto de la mayoría de sus hijos que no serán profesionistas. Consiguientemente, la EP debe durar cinco y no ocho años que serían demasiados. No se trata de producir sabios, es decir, una minoría, y cerrar las puertas a la inmensa mayoría de la cual necesita el país. La EP tampoco es escuela tecnológica. No calquemos ciegamente los planes de otros países, con funesto olvido de las necesidades del nuestro.

La preparatoria no promueve la tiranía, pues concede libertad para hacer reformas, como de hecho se han realizado con el concurso de los estudiantes. El método del redescubrimiento conocido ya en México se practica limitadamente y no al pie de la letra. Las lenguas clásicas no se enseñan, pues falta tiempo para cultivar esas preciosidades. El aprendizaje de la propia lengua y la reflexión sobre la misma son importantes, ya que al fin y al cabo el lenguaje y el pensamiento son dos caras de la misma moneda. Palacios afirma que Vázquez Gómez no propone nada concreto sobre la enseñanza moral. Sólo dice al pie de la letra: "la educación moral se hará efectiva desde el principio hasta el fin de los estudios y para conseguirla se pondrán en práctica todos los medios, no perdiendo de vista que la educación se consigue con el ejercicio activo de las facultades". Palacios discurre por la enseñanza de cada una de las ciencias, y responde a Vázquez Gómez en esta parte con bastante buen sentido.

Todavía otro escritor intervino en esta polémica: Abraham Castellanos (1913, pp. 47-53), quien reconoce los puntos de vista de Vázquez Gómez y Parra, y concluye que ni uno ni otro han estado a la altura de la crítica

pedagógica, porque ni la EP ha fracasado en su misión educadora por sus leyes ni a ella están vinculados los intereses de la patria. Castellanos señala que la querella Vázquez-Parra se basa en un sofisma, "latente en la mayoría de las personas ilustradas". Se excusa, por tanto, de no tomar partido por ninguna de las dos posiciones antagónicas, y confiesa que sentará una tesis no discutida en la pedagogía mexicana de la época: "Dado el adelanto de la pedagogía mexicana hay que confesar con sinceridad que el programa de la preparatoria es inadecuado" (Castellanos, 1913, p. 49). No es absolutamente malo, pues los resultados de un programa no se miden por su legislación sino por el plan educativo; y el programa no es lo mismo que la doctrina o el plan educativo. Aquél puede ser cosa muerta, si el plan educativo no le infunde vida con su metodología, cuya ausencia deplora Castellanos. No debe culparse la legislación, que en todo caso emanaría de los principios de la didáctica, es decir, de la doctrina. El folleto de Vázquez Gómez impugna no tanto el positivismo sino la metodología aplicada, y Castellanos llega a decir que los ataques del autor habrían tenido éxito, si hubiese delatado los defectos metodológicos del programa. Por otra parte, confiesa: "la preparatoria no es el punto culminante en nuestro sistema de educación nacional" (Castellanos, 1913, p. 53).

¿Qué puede decirse de la preparatoria a propósito de esta querella? Ciertamente, el comentario de Castellanos dio en el blanco. El problema de la EP no era tanto el positivismo sino la falta de metodología adecuada para lograr el propósito de la educación general: servir de puente para la vida y para las profesiones. Ahora bien, este propósito implica enseñar en forma tal que se efectúe transferencia de actitudes, métodos, principios y valores. Desgraciadamente, los maestros de la EP no estaban preparados para tamaña tarea, pues no importa lo que se aprende sino cómo se aprende, o dicho en otra forma, la actitud humanista y las habilidades analítica y crítica no se desarrollan en el vacío sino mediante la enseñanza de los conocimientos en forma tal que produzcan la transferencia deseada. El contenido del currículo de la EP, aunque no tenía en cuenta las diferentes aptitudes, poseía las dimensiones básicas: la histórica, la intelectual o de las ideas y la analítica de los hechos y sus aplicaciones. Sólo le faltaba la visión totalizadora de la experiencia con la filosofía (Adler, 1982).

2.2. *La Escuela Nacional Preparatoria en la prensa (1906-1908)*

El Imparcial (diciembre 21 de 1906) registra los nombramientos de Porfirio Parra y de Ricardo Castro para la Escuela Nacional Preparatoria y el

Conservatorio Nacional de Música respectivamente, y más adelante (enero 30 de 1907) comenta laudatoriamente las reformas al plan de estudios de la preparatoria: duración de cinco años con un importante ahorro para la brevedad de la vida mexicana; sistema mixto de exámenes, reconocimientos y asistencias según la importancia de las materias cursadas; supresión de las repeticiones que sólo servían de campo de reñidas controversias; espíritu esencialmente práctico de las enseñanzas de la escuela y concluye: la preparatoria entra en una nueva vida, las rigideces han desaparecido y se alza la tarea moderna de la enseñanza como una ‘‘tarea de amor’’, en palabras de Unamuno (1861-1936). La disciplina no la impone la escuela sino la ciencia misma y el que no la alcanza de esta guisa está mentalmente incapacitado para obtener las ventajas de la educación.

El País (enero 25 de 1908) al refutar a *El Imparcial* respecto de la EP, cita a Parra, nada sospechoso de parcialidad, quien menciona el desastre pedagógico de la EP por el reciente recargo de materias del plan de enero 17 de 1907. No hay verdadera educación científica en la EP sino indigestión de asignaturas que, según Parra, agotan la inteligencia y la doblegan bajo un peso superior a las fuerzas de los estudiantes, frase semejante a las usadas por Prado y Vázquez Gómez. *El Imparcial* llama a esto educación científica, pues ignora lo que es ciencia y lo que es educación. Lo lamentable es que la EP atraviesa por un desastre pedagógico.

Todavía *El País* (febrero 10 de 1908) vuelve a la carga con un artículo en que tacha el positivismo de grosero vejestorio. Es un arreglo malhecho de una obra exótica y ridícula, conjunto de negociaciones y plagio de la filosofía negativa. La soberana palabra ‘‘positivismo’’ quiere significar la plenitud de la afirmación y únicamente designa la plenitud de la negación. Allá se pretende conducir a la juventud de la EP al desastre pedagógico de que habla el doctor Parra. La ocasión de este diatriba fue la lista de textos en la EP para el año siguiente (1909). Se pregunta el diario qué se propone el gobierno y qué se propone la EP.

La Patria (junio 15 de 1908) relata el insólito acontecimiento de que los alumnos de la EP abuchearon a Sierra, a quien Parra acompañaba en una ceremonia presidida por aquél en su carácter de secretario. Al terminar las disertaciones de los alumnos sobre historia de México, Sierra leyó un discurso en el cual refutaba algunas acusaciones contra la preparatoria, y felicitaba a los alumnos de dicha institución en forma general y particularmente a los conferencistas. Al terminar Sierra un discurso, el alumnado permaneció inmóvil: ‘‘… pues ni un solo aplauso resonó, sino por el contrario estalló un nutrido siseo de los alumnos que se prolongó más de

un minuto''. Ya para salir Sierra y Parra de la preparatoria se escucharon gritos de ''Muera Sierra, muera Sierra''.

Seguramente que esta actitud hostil de los estudiantes contra Sierra se debía a las severas disposiciones académicas de la Secretaría cuyas reformas solicitaron aquéllos de inmediato, como lo reporta *La Patria* (junio 27 de 1908). En efecto, los estudiantes representaron que el sistema de reconocimientos implantado últimamente por la Secretaría de Instrucción Pública era un terrible obstáculo para el gremio estudiantil. Es duro y tiránico, como que exige cuatro reconocimientos anuales en los que es preciso obtener al menos un promedio de *Bien* en las calificaciones, y esto sin tener en cuenta que los reconocimientos se anuncian con 24 horas de anticipación, plazo demasiado perentorio para que el alumno pueda prepararse debidamente. Se sospecha que la Secretaría llevó a la práctica tal proyecto para poner una valla al alud de mozos que hoy en día pretenden ser profesionistas. Se pregunta: ¿a qué poner tal obstáculo? Lo más lógico es achacarlo al deseo de recortar el número de profesionistas y de que unos cuantos genios lleguen a concluir su carrera, propósito que si, de una parte merece alabanza, de otra es inaceptable para que se lleve a la práctica. Se ha dicho que sobran profesionistas a la hora presente, afirmación que vale para la capital; no así para la provincia y menos para los pueblos alejados de centros importantes, donde no hay tal exceso de profesionistas. Los profesionistas faltan en los pueblos y sobran en las ciudades, al contrario de los obreros que escasean en éstas y sobran en aquéllos.

Los estudiantes protestan contra ese promedio de la calificación, pues afirman con toda justicia que no todos tienen la misma capacidad para sacar el promedio de *Bien* en el total de los reconocimientos. Protestan asimismo contra la disposición de que se firmen las tesis de examen. Nada más natural, si se tiene en cuenta que no faltan los profesores díscolos y no todos los alumnos gozan de iguales simpatías en el ánimo de sus maestros. Protestan también por la disposición de avisar 24 horas antes del reconocimiento, plazo insuficiente para preparar un examen. Por último, protestan contra el artículo segundo del nuevo plan de estudios: ''el alumno que falte sin justificación alguna a más del 10% de las clases dadas en el año se considerará reprobado''.

El Imparcial (junio 29 de 1909) denuncia los manejos de un grupo de agitadores quienes, después de introducir la política en el ejército, querrían infiltrarla en las escuelas. Se olvidan tales individuos de las dañinas consecuencias de semejantes maniobras en la juventud, la eterna impaciente y, por ende, la eterna opositora. El deber del estudiante es estudiar, y si

alguno ha elegido la edad legal para ejercitar sus derechos ciudadanos, ¡enhorabuena!, cumpla con éstos fuera del recinto de la escuela.

3. Tres dignos representantes de la enseñanza normal

3.1. *Miguel F. Martínez (1850-1919)*

Fue un hombre dotado de variadas cualidades: literato, orador, conferencista, músico, pintor, maestro y administrador. Se graduó de ingeniero topógrafo y agrimensor, ejerció hasta 1892 y luego abandonó el ejercicio de esa profesión. Desde 1886 instauró la escuela moderna neolonesa inspirada en Mann, Sarmiento, Pestalozzi y Herbart, y como ésta dependía en gran manera de los profesores, Martínez se dedicó, con Serafín Peña (1868-1919) a crear la enseñanza normal. Nombrado inspector general de escuelas primarias (1892), se dedicó con toda su capacidad, entusiasmo y generosidad a la tarea de promover la primaria y la normal en Nuevo León. Fundó un periódico pedagógico, *La escuela primaria*, para transmitir los avances de la pedagogía a sus colegas en el magisterio. Su brillante gestión no permaneció confinada a su tierra natal. Martínez se había dado a conocer como experto educador en los dos Congresos de Instrucción Pública, y era altamente estimado por personajes como Rébsamen y Correa. En 1901, al crearse la Subsecretaría de Instrucción y quedar Sierra encargado de aquélla, invitó a Martínez a formar parte del equipo. Después de un periodo de vacilación, aceptó abandonar Monterrey por fin y radicar en la capital, con el cargo de director de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales y, simultáneamente, director de las normales de la capital.

Tuvo, como pocos de los funcionarios del ramo, la experiencia de haber recorrido las etapas de la carrera del magisterio. Se estrenó como maestro de grupo; luego fue director de la primaria (1870); impartió metodología general y aplicada, organización escolar, higiene, antropología pedagógica, psicología en la normal y creó en Monterrey la normal para profesores (1894). Hacia el fin de su vida desempeñó también las cátedras de matemáticas y ciencias sociales. A la muerte del profesor Correa, se hizo cargo de la Asociación de Maestros. Sus amigos lo describen como un hombre sociable, dinámico aunque en ocasiones las preocupaciones del cargo lo hacían aparecer huraño. Sus múltiples cualidades humanas, cuidadosamente cultivadas, lo convertían en un elemento de alegría y esparcimiento en cualquier grupo y en cualquier reunión. El desterró el estiramiento y el fastidio de las fiestas escolares de fin de curso con la inclusión de piezas de

teatro compuestas para la ocasión. En 1918 fue nombrado ''Benemérito'' de la educación neolonesa, distinción muy merecida por sus numerosos logros y afanes (Ordóñez, 1950, pp. 5-99).

Martínez, a diferencia de Castellanos, Flores o Ruiz, no compuso obras sobre educación. Su labor fue más bien de organizador y profesor. Es una lástima que no se conserve de él, en la prensa de la época, más que un artículo publicado en *La escuela mexicana* (Martínez, 1910, *7* (No. 2), pp. 19-23) sobre la dependencia de las normales respecto de las universidades. Comienza Martínez con la respuesta a la objeción de que si las normales no dependen de la universidad, los conocimientos pedagógicos no quedan fuera de ésta, pues la escuela de altos estudios albergará la pedagogía. Martínez invoca en este sentido la práctica de las universidades desde el siglo XVII y mucho más el XIX. Norteamérica así procede, como lo muestran las Universidades de Columbia y Nueva York (1888 y 1889, respectivamente). Todavía se detiene en prevenir otra objeción: las normales no se han excluido de la universidad por ser indignas de pertenecer a ella sino por tener íntima conexión con las primarias, las cuales deben estar bajo la dependencia y dirección del Estado.

Martínez indica que quizá haya razones de gran peso para rechazar su proposición; pero al menos servirá para registrar que una voz se levantó en el Consejo en pro de que los profesores de instrucción primaria recibiesen su preparación en escuelas integradas a la universidad. Como consta más arriba (Cfr. capítulo XVIII, 6), Sierra dio carpetazo a la proposición de Martínez.

3.2. *Alberto Correa (1859-1909)*

Alguien dijo de él que era la personificación de la actividad misma. Es más, era el hombre-proyecto por el cúmulo de iniciativas de que fue autor, y llevó adelante en su vida, no sólo en la educación –su tarea favorita– sino en otros campos donde sentía que podía contribuir a hacer la vida más llevadera.

Poco se sabe de su niñez. Nació en el estado de Tabasco (no se especifica en qué población). Su padre, Juan Correa, respetable profesor yucateco, fundó en Villahermosa el ''Instituto Ocampo'' por cuyas aulas desfilaron muchos jóvenes de la sociedad tabasqueña. Alberto no pudo escapar al doble influjo del ejemplo de su padre y del medio, y desde los 17 años (no hay datos exactos), se dedicó a la tarea de educar a los niños. Así se hizo maestro.

> Tal vez ese modo de graduarse en una profesión no parezca muy regular ahora. Entonces lo era, puesto que careciendo el país de escuelas normales, no podría ingresarse a ella más que por las puertas de la vocación, sancionada por el estudio y por la práctica (Becerra, 1908, p. 306).

Compensó esa limitación con tal suma de tiempo y energía dedicados a la pedagogía que su nombre se contaba entre los más distinguidos del ramo. En 1886 llegó a la capital del país, y poco después se le nombró secretario de la normal y director de la escuela mixta. Para 1889 aparece como profesor de economía política y derecho constitucional en la normal para profesoras, recién inaugurada. Asistió al Primer Congreso Nacional de Instrucción, y allí trabó amistad con Justo Sierra, Miguel F. Martínez y Enrique C. Rébsamen con los cuales le unía el interés por la educación y el empeño por el progreso de México. Hubo de hacer un paréntesis a sus actividades docentes para fungir como secretario general del gobierno de Tabasco y Jefe de Hacienda. Sin embargo, aprovechó su influjo político para formular un proyecto de ley de instrucción primaria que mereció la acogida del ejecutivo, primer caso de legislación elaborado según las resoluciones del Congreso de Instrucción. Estableció, además, una dirección general de educación primaria, puso al frente de las escuelas a maestros normalistas; en dicha ley consignó la enseñanza teórico-práctica de la agricultura, creó cátedras de pedagogía en el Instituto Juárez, y las desempeñó gratuitamente. Sabedor de la escasa recompensa pecuniaria del magisterio prescribió, en dicha ley, el aumento gradual de sueldos a los maestros. Es más, tuvo parte en la fundación de una escuela primaria para presos.

Llamado Correa a México por Sierra, se hizo cargo desde 1902 hasta 1904 de la Jefatura de la sección de instrucción primaria y normal en la Secretaría del ramo, cuando ascendió a director de Enseñanza Normal. De esta época data la práctica permanente de excursiones escolares periódicas, las conferencias pedagógicas en la normal y las conferencias instructivas en la anexa, ilustradas con proyecciones luminosas, el aumento de alumnos y la creación de nuevas cátedras de metodología. Todavía le quedaba tiempo para seguir publicando *La enseñanza normal*, iniciada en 1903.

Como amigo y compañero jamás fue indiferente al dolor o las necesidades del maestro y nunca, ni en los más altos puestos, dejó de sentirse fuertemente ligado con estrecho vínculo al gremio de los que laboraban en la formación de los niños (Martínez, 1909, p. 581). Además de ocuparse de un homenaje a Rébsamen, Correa dedicó sus afanes a la realización de un proyecto de suma importancia: la creación de la Asociación Nacional del Magisterio. En diciembre 10 de 1908 publicó, en *La Escuela Mexicana* (1909, pp.

19-23), una circular a todos los profesores de todos los estados así como a los gobernadores. El profesorado de nuestro país permanece en un aislamiento completo, perjudicial en alto grado al avance de la instrucción y al mejoramiento de la condición del maestro. Es necesaria una asociación cuyas ventajas son: mutuo auxilio, hacer el estudio más fructífero y convertir los problemas complejos en sencillos por la colaboración. Pide que respondan si se abrieron a la idea de formar la Asociación Nacional del Magisterio; recomienda que instituyan una junta local, que ésta delegue sus facultades en la Junta Central y, si están de acuerdo, se declare instalada en enero de 1909 la Junta Central. Además, deberán nombrar un delegado para la discusión de los estatutos. Los fines de la asociación serán: 1) establecer el mutualismo para facilitar en lo posible a cada maestro alcanzar el bienestar del magisterio en general; 2) estudiar y resolver las cuestiones concretas o generales referentes a la educación pública y emplear la prensa, congresos, periódicos y cuestionarios para la investigación pedagógica y otros medios al alcance de la sociedad con el fin de lograr los dos fines anteriores. Correa no vivió para saborear el fruto de sus esfuerzos. Falleció en enero 19 de 1909. El 23 del mismo mes se instaló la Junta Central de la Asociación Nacional de Maestros Mexicanos. A escasos 13 días de su muerte, nacía su obra quizá más importante: La Asociación de Maestros (Martínez, 1909, pp. 513-575; Torres Quintero, 1909, pp. 576-580; Martínez, M. F., 1909, pp. 580-582; Becerra, 1908, pp. 306-311).

Desgraciadamente para la posteridad, Correa no llegó a escribir ninguna obra sobre sus ideas educativas. Algo, sin embargo, puede espigarse de sus discursos.

Niega que el estudio exija muchos sacrificios, cuando la acción educadora sigue el orden evolutivo prescrito por la naturaleza, cuando no se pretende desarrollar una aptitud con detrimento de otra y se rompe la armonía de todas ellas. Confiesa que así aprendían en su época, y se duele de que así se proceda todavía en algunas regiones. Es difícil enseñar de esta suerte, y el profesor, en vez de ayudar, estorbaría al alumno. Aprender y enseñar se ensamblan suavemente, cuando enseñar se adapta a las leyes cognoscitivas sin violentarlas (Correa, 1907, 3 (No. 8), p. 150). Estas líneas dejan traslucir el humanismo del educador a cuyo cargo estaba la enseñanza normal federal.

Correa reconoce que en la obra de la educación concurren tres fuerzas: el maestro, el estudiante y el medio ambiente. Esta última se opone de ordinario a los fines de las dos primeras. Afortunadamente el Estado, parte del medio ambiente, dispensa a la escuela toda clase de facilidades.

Recuerda Correa a los maestros que son forjadores del espíritu. En la escuela deben ejercitarse las actividades que la sociedad requerirá más tarde, pues aquélla debe ser un trasunto de la vida futura. Y este principio lo lleva a recomendar enfáticamente el trabajo manual –no mera construcción de objetos, según el raquítico parecer de algunos– sino la expresión de los esfuerzos de la mente (Correa, 1908, *5* (Nos. 19-20), pp. 339-340).

Hombre amante de la naturaleza, impulsó las excursiones que no solamente solazan sino instruyen con la contemplación de los fenómenos y costumbres de otras regiones (Correa, 1903, *3* (No. 6), pp. 5-6).

Abogó denodadamente por establecer una escuela secundaria para niñas que proporcionaría a éstas: *primero*, un campo donde pudiera estudiarse más ampliamente que en la primaria; *segundo*, una cultura general en letras y ciencias y *tercero*, permitirles seguir una especialidad, y aquí Correa añade, delicadamente, para dar cabida a las diversas vocaciones de la mujer (Correa, 1907, *3* (No. 7), pp. 3-4; 1908, *4* (No. 9), pp. 162-164).

3.3. *Leopoldo Kiel (1876-1942)*

Veracruzano como Carrillo, Kiel nació en Chicontepec, e hizo sus primeros estudios en la escuela cantonal Porfirio Díaz de su terruño. Fue tan aventajado discípulo que, al concluir su primaria, fungió como ayudante de grupo de la misma escuela, un poco después subdirector y luego director de la primaria de Zontecamatlán, Ver. No satisfecho con su preparación, se dirigió a Jalapa, e ingresó a la normal, a la sazón dirigida por Rébsamen. Alumno distinguido durante toda su carrera de normalista, obtuvo al terminar sus estudios una cátedra de francés en la preparatoria de Jalapa. Al ser nombrado Rébsamen (1901) director general de enseñanza normal en el Distrito Federal, llamó a Kiel como asesor técnico de esa dirección, cargo que desempeñó juntamente con el de profesor de antropología en la Normal de México y miembro del Consejo Superior de Educación Pública. Al siguiente año empezó a fungir como inspector general de enseñanza normal y a la vez profesor de psicología y metodología general en la propia normal. Durante la enfermedad de Rébsamen, quedó de director general interino de enseñanza normal y más adelante jefe del departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la SIPBA. Comisionado por la misma Secretaría para estudiar la organización de la educación pública y, en especial de la normal, viajó por Alemania, Francia e Inglaterra; asistió a cursos especiales en París y en normales de Inglaterra, en una normal de Berlín y en el Instituto de Psicología de la Universidad de Berlín. A su

regreso a México fue nombrado jefe del Departamento Técnico de la Secretaría de Educación y profesor de diversos cursos pedagógicos en las normales. Poco después (1910) ascendió al puesto de director de la Normal para Profesores, y luego desempeñó la Dirección General de Educación en el Distrito Federal y Territorios. En 1915 viajó a Cuba y fue nombrado asesor técnico de la Secretaría de Educación de La Habana. Allí fundó escuelas normales y las supervisó como inspector. A su regreso a México en 1923 dirigió una de las misiones culturales de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Hidalgo, y ocupó luego (1924) el puesto de director de Educación y jefe del Departamento Universitario del estado de Veracruz. Pasó poco después a la capital como consejero técnico de la SEP y profesor de la normal, inspector general de educación en la república, profesor de la universidad y jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. En 1935 fue nombrado cónsul de México en Colonia, Alemania. Falleció en 1942. Publicó numerosos artículos en las revistas *México intelectual*, *México pedagógico*, *La enseñanza normal* y las obras *Guías metodológicas para la enseñanza de la geometría y de la educación cívica*, *Enseñanza de la geografía*, *Pedagogía de la escritura* y otras (Fuentes Díaz y Morales Jiménez, 1969, pp. 138-139; Quiroz, 1972, pp. 113-119; Tirado Benedí, 1955, pp. 94-97). Volveremos a encontrar a Kiel en el siguiente volumen de esta obra que se prolonga hasta el maximato.

4. LA EDUCACIÓN EN LA PRENSA DE 1910

A medida que nos acercamos al fin de la dictadura empiezan a disminuir sistemáticamente, en forma considerable, las noticias sobre la educación. Parecería como si la energía toda de los mexicanos se hubiese concentrado únicamente en las preocupaciones políticas sobre el sucesor de Díaz y cuál sería el desenlace de 30 años de dictadura. Las noticias del año de 1910 son escasas y de poca importancia. No encontramos comentarios ni sobre el estado de la educación, ni los métodos de enseñanza, como en otras épocas, y lo más extraño, ni siquiera sobre el Congreso Nacional de Educación Primaria celebrado poco antes del centenario de la independencia.

Se revisaron los diarios *El Diario del Hogar*, *El Imparcial*, *El País*, *La Patria*, *El Tiempo* y aparecen aquí y allá notas sobre niños mexicanos rechazados de las escuelas de Texas, anuncios de festivales y corridas de toros con el fin de recabar fondos y participar en las fiestas del centenario; jura de la bandera en la Escuela Nacional Preparatoria; conferencia de Miguel F. Martínez sobre el presidente Sarmiento; crónicas de ceremonias

cívicas efectuadas en diferentes escuelas; procesión infantil frente al Palacio Nacional, conmovedor festival celebrado en septiembre 6.

Algunos artículos mantienen la antigua tónica de la prensa. La escuela como monumento al centenario sirve de tema a *La Patria* (febrero 9 de 1910). La escuela de primeras letras es señal del engrandecimiento y cultura de todo un pueblo deseoso de colocarse en lugar prominente. Las naciones más adelantadas son aquellas en las cuales florece la instrucción de las masas, como el pueblo con menor número de analfabetas es el más avanzado de la tierra. Las victorias más gloriosas de un pueblo se han conseguido por el humilde maestro de escuela y no tanto por los grandes estrategas. En la escuela se aprende el amor a la patria, el deber de defenderla, el hábito moralizador del trabajo y otros muchos conocimientos útiles al hombre durante toda su vida. El diario aplaude la iniciativa de fundar, como digna conmemoración del centenario, una escuela en cada una de las poblaciones de la república por insignificantes que sean. Esa será la mejor forma de honrar a los que nos dieron la independencia.

Poco después, el mismo diario (febrero 14 de 1910) habla del control propio del Estado en las escuelas. El Art. 3o. establece ciertamente la enseñanza libre. Empero tal libertad no es omnímoda, así que el gobierno podría clausurar tranquilamente una escuela que se dedicara a enseñar el anarquismo, contrario a la existencia misma del Estado. De semejante manera, el gobierno goza de autoridad para exigir ciertas normas respecto de la enseñanza privada, como lo ha hecho en Francia. Se deja en libertad a las escuelas particulares para elegir sus propios métodos y profesores; en cambio, se les pide que la enseñanza se imparta en francés y contenga todas las materias prescritas por las leyes para las escuelas públicas. La uniformidad de las asignaturas del programa parece ser exigencia razonable que no perjudica a nadie. Habría que incluir también la prescripción de suprimir textos que hostiguen a las instituciones de la patria y enseñen a los estudiantes a no respetar a los propios héroes. El menosprecio de las patrias instituciones equivaldría a una especie de conjura que las autoridades deben sofocar. Prácticas laudables son la tolerancia religiosa y la libertad de conciencia; otra inadmisible es impartir a los niños enseñanzas opuestas a los principios adoptados por la mayoría de los habitantes de la república.

La Patria (febrero 26 de 1910) menciona un proyecto del secretario Limantour de erigir un edificio con todas las comodidades apetecibles para albergar a los estudiantes pobres venidos de todas partes de la república a la capital. Ahora hace falta únicamente un Gabriel Mancera filántropo que proporcione a esa clase abnegada de la sociedad alimentación sana y nutri-

tiva, complemento indispensable del albergue higiénico. El diario invita a algún rico generoso a abrir, en esa misma casa construida por la generosidad del secretario de Hacienda, un restaurante estudiantil.

Cerca de las fiestas del centenario, *El Tiempo* (septiembre 6 de 1910) menciona el Congreso Nacional de Estudiantes reunido en la Escuela de Minería. Se efectuaron dos sesiones con el fin de nombrar la mesa directiva. Un segundo artículo (septiembre 12 de 1910) contiene el resumen de las actividades del día anterior sin otros comentarios. *El Imparcial* (julio 1o. de 1910) reproduce la agenda del Congreso y su forma de proceder.

I. Medios de comprobación del aprovechamiento de los alumnos de las escuelas superiores.
II. Métodos de enseñanza en las escuelas superiores.
III. Recompensas y castigos. Ventajas e inconvenientes de los usados actualmente.
IV. Alumnos supernumerarios, libres u oyentes. Solución más práctica respecto de estos estudiantes.
V. Escuelas no oficiales. Su importancia y sus relaciones con las escuelas del gobierno.
VI. Escuelas preparatorias, profesionales, etc., de los estados. Su conveniencia y sus relaciones con las escuelas de la capital.
VII. Perfeccionamiento moral y físico de los estudiantes de las escuelas superiores. Medios prácticos de procurar su desarrollo.
VIII. Medios de fomentar la fraternidad y la solidaridad entre los estudiantes de las diversas escuelas del país.

El título del capítulo "Los inicios de la decadencia educativa oficial" habla por sí solo. En líneas generales, tal parece al observador actual que la gran empresa nacional de organización, legislación, difusión y mejoramiento del sistema educativo se detiene en 1908, como lo comprueba una mirada a cada uno de sus distintos aspectos. El Congreso Nacional de Educación Primaria resultó un evento de adorno en las fiestas del Centenario. Trató más bien de cuestiones administrativas y poco de las educativas, y estuvo lejos de ser el foro donde se discutieran las preocupaciones y resoluciones pedagógicas de la época, como acaeció en los Congresos de 1889-1890 y 1890-1891. Los representantes al Congreso de 1910 no mostraron la misma frescura de interés que se percibió en los pasados Congresos. Si éstos pecaron de poco realismo en la multitud de temas por tratar, los representantes de 1910 aparecen grises y apáticos, ocupados más en cuestiones administrativas que en los asuntos medulares de la educación.

La preparatoria da la impresión de haberse deslizado a un segundo plano. Las controversias sobre los planes de estudio no se comparan con las suscitadas a raíz de los textos de lógica (1884), cuando atacantes y defensores llenaban con sus eruditos artículos las páginas de los diarios. Fuera de Castellanos, ninguno de los defensores de los planes de estudio parece responder adecuadamente: Aragón desvía la crítica, y desecha las objeciones esgrimidas contra el plan de estudios hacia un análisis de la situación social, tal como Chávez procede en el capítulo final de *México: su evolución social*; Parra no profundiza en el problema metodológico de la cuestión, y simplemente niega las objeciones, a pesar de que él mismo había tachado de enciclopedista el último plan de la EP (Cfr. capítulo XIX, 22.).

La normal parece entrar en un limbo. No se refieren nuevos proyectos sino semblanzas de personajes. Las disposiciones legislativas no alcanzaron a dar fruto por razón del movimiento revolucionario. Correa muere en 1909 y con él toda una etapa de la luminosa trayectoria de la normal.

La educación de los indígenas, una y otra vez mencionada con tardíos y veleidosos intentos, es nuevamente relegada al fondo de la lista de asuntos por resolver. Como no se presta para cosechar aplausos ni recoger laureles, y, por otra parte, los indígenas instruidos podrían complicar el funcionamiento de la maquinaria del Estado, es preferible pasarla por alto. Sólo Chávez, cuando el régimen estaba ya en franco deterioro, tuvo el valor de describir el desolador cuadro de la suerte de los indígenas y pronosticar los males que podrían seguirse de tamaño abandono.

La sobresaliente actuación de Sierra tuvo como objetivo la formación de la Escuela Mexicana. Ayudará al lector a ver gráficamente en los cuadros siguientes los acertados pasos que como subsecretario y después secretario dio Sierra para lograr su cometido. A diferencia de los cuadros sobre la gestión de Baranda (Cfr. capítulo XVI) los de la época de Sierra se presentan en forma unitaria, pues éste concebía así la educación pública.

Plan de la escuela mexicana

Fecha	*Nombre*	*Objetivo*	*Grado de estudios*
Mayo 14 de 1901	Decreto que crea la Subsecretaría de Justicia e Instrucción Pública.		
Octubre 2 de 1901	Dirección General de Enseñanza Normal.	Organizar en forma más práctica la formación de los maestros de la Normal.	Normal
Octubre 10 de 1901	Decreto sobre bases de organización del profesorado de las escuelas nacionales secundarias, profesionales y especiales del Distrito Federal.	Mejorar la calidad del profesorado.	Normal
Octubre 12 de 1901	Decreto del Congreso. Autoriza al Ejecutivo para sustituir la Junta Directiva de Instrucción Pública por un Congreso Superior de Educación Pública.	Revisar disposiciones vigentes de instrucción pública y expedir las que más satisfagan para que sea más eficaz y provechosa la educación nacional.	General
Octubre 30 de 1901	Plan de estudios de la escuela preparatoria.	Conservar la uniformidad de estudios y agrupar en seis años las asignaturas. Sistema anual. Tener la instrucción como medio y la educación moral, intelectual y física como fin.	Preparatoria
Diciembre 12 de 1901	Ley de enseñanza primaria superior.	Ofrecer mejor preparación para la vida práctica. Servir de intermedio para la preparatoria, iniciar al educando en los principios fundamentales de ciencias, artes u oficios.	Primaria superior

Fecha	*Nombre*	*Objetivo*	*Grado de estudios*
Junio 28 de 1902	Plan de estudios de la escuela normal de profesores.	Capacitar dos clases de instructores: unos para primaria elemental y otros para superior.	Normal
Agosto 30 de 1902	Ley constitutiva del Consejo Superior de Educación Pública.	Mantener armonía y coordinación entre servidores del Estado. Dar impulso esencialmente educativo, a todos los elementos encaminados a dicho fin.	General
1903	Encargo de Sierra a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata para organizar el Kindergarten.	Buscar el correcto desarrollo de los niños pequeños.	Párvulos
Mayo 16 de 1905	Creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.	Promover la instrucción primaria, normal, preparatoria y profesional en el Distrito Federal y Territorios. Promover las bellas artes, música, artes, oficios, etcétera. Recabar más fondos. Tener mayor libertad dentro del ámbito educativo.	General
Septiembre 4 de 1905	Reglas para exámenes de profesoras de párvulos.	Una educación más completa, exámenes teórico-prácticos y pedagógicos.	Párvulos
Diciembre 21 de 1905	Publicación de Programas para escuela de párvulos.	Proporcionar a los pequeños una educación más completa.	Párvulos

Fecha	*Nombre*	*Objetivo*	*Grado de estudios*
Diciembre 27 de 1906	Promulgación de la ley de distribución de tiempo en las escuelas nacionales.	Vincular más entre sí el año fiscal y escolar.	General
Enero 17 de 1907	Plan de estudios de la escuela nacional preparatoria.	Proporcionar educación uniforme, gratuita y obligatoria, física, intelectual y moral. Duración de cinco años.	Preparatoria
Febrero 1o. de 1907	Resoluciones expedidas por Sierra para profesores de Instrucción Normal.	Capacitar para que se perfeccionen y desarrollen aptitudes y habilidades propias de los buenos maestros.	Normal
Abril 1o. de 1908	Reglamento para la práctica pedagógica de alumnos de la escuela normal de profesores.	Verificar principios, doctrinas, preceptos y reglas pedagógicas estudiadas para obligar a los estudiantes a cuestionar lo aprendido.	Normal
Agosto 15 de 1908	Ley de educación primaria para el Distrito Federal y Territorios.	Nacional: Amor a la patria e instituciones; uniformidad matizada.	
	Características de la educación oficial.	Integral: Procurar el desenvolvimiento físico, moral intelectual y estético.	
		Laica: Neutral en materia religiosa.	
		Gratuita	

Fecha	*Nombre*	*Objetivo*	*Grado de estudios*
	División de objetivo.	Desenvolvimiento armónico del niño. Dar vigor a su personalidad. Crear hábitos para desempeñar sus funciones de sociedad. Formentar su iniciativa.	Primaria
Noviembre 12 de 1908	Ley constitutiva de las escuelas normales.	Educación destinada a formar maestros de primaria. Ampliar conocimientos, darles clases de pedagogía y adiestramiento en el arte de la educación.	Normal
Diciembre 10 de 1908	Plan de estudios de las escuelas normales primarias (además de educación para profesores de párvulos).		Normal
Septiembre 13 de 1910	Congreso Nacional de Educación.	Recabar informes acerca del estado de la educación primaria en todo el país; datos estadísticos del último año escolar, leyes y reglamentos. Sentar bases para que sigan efectuándose anualmente los Congresos.	General

CAPÍTULO XX

HACIA EL OCASO DEL PORFIRIATO

1. UNA PREOCUPACIÓN TARDÍA: EL TEMA DE LA EDUCACIÓN RURAL

El tema de la educación rural, de fugaz aparición en el Congreso de 1889-1890,[1] vuelve a presentarse hacia el fin del régimen porfirista, impulsado esta vez por Sierra y con todo el carácter de urgencia. Desde 1904 (Sierra, 1977, *5*, p. 342), cuando aquél era subsecretario de educación, había expresado su preocupación por los obstáculos inherentes a la educación de los obreros y campesinos, y buscaba conciliar la necesidad de los padres de hacerse ayudar de los hijos y mejorar así el presupuesto familiar y la obligatoriedad de la asistencia a la escuela. En 1905 (Sierra, 1977, *5*, p. 359) insistía en el tema de no estorbar que los padres se hiciesen ayudar de sus hijos en las labores campestres e industriales y sugería recomendar que en las escuelas rurales no se condenase a los campesinos a una instrucción tan elemental que les impidiese ascender a otra más alta. Para 1908 (Sierra, 1977, *5*, p. 444), la ley atiende especialmente a los grupos que no hablan español, hasta que el discurso de septiembre 13 de 1910 urge la conquista espiritual de la mitad de los habitantes de la república, a la vuelta de dos generaciones cuando más. Es menester no retardar por más tiempo esta ‘‘santa labor’’ de mexicanización. Anuncia entonces la federalización o confederación educativa para realizar aquella conquista, no para uniformar la enseñanza con rigidez estéril sino para uniformar el esfuerzo nacional (Sierra, 1977, 5, p. 439). La actitud acogedora de las comunidades rurales es más evidente que en los centros urbanos, cuando se les hablaba de fundar escuelas para cuya construcción ofrecían terrenos, materiales, mano de obra y otros recursos (Sierra, 1977, *5*, p. 342).

[1] Cfr. capítulo XIII, pp. 3-6.

Sierra se hacía eco de los firmes propósitos expuestos por Baranda en el discurso de inauguración de la ENP capitalina (1887):

> Allí es donde debemos llevar la escuela, al campo, a las tribus indígenas rezagadas de la civilización…[2] El establecimiento de escuelas urbanas no representan serias dificultades…; pero el de las escuelas que denominaremos rurales demanda gastos y sacrificios cuantiosos, aptitud, prudencia y abnegación en los que han de servir, el profesorado (Baranda, 1900, p. 102).

El objetivo de tales escuelas será facilitar:

> […] la asimilación de los distintos grupos humanos que pueblan el territorio nacional, a fin de ponerlos en condiciones de superioridad para sostener la lucha por la existencia (Baranda,1900, p. 102).

Ante el propósito de la ‘‘reforma educativa’’ que Baranda buscaba implantar, Sierra es todavía más enfático.

> […] solamente queremos, pero lo queremos con férreo empeño, crear por medio de la escuela educativa un esfuerzo que rompa la esfera de pasividad y atonía en que vegetan nuestras clases rurales; que imprima un impulso aunque sea doloroso a nuestro pueblo, ¿qué importa? si por medio de esa vasta perturbación del medio en que ha vivido penetran en él, como el aire libre en los espacios cerrados, los dos elementos morales por excelencia: la tendencia a lo mejor, la noción de la responsabilidad. Queremos contribuir a formar un pueblo de hombres, en la aceptación más elevada de la palabra… (Hermida, 1975 pp. 170-171).

En el Congreso se señalaron los graves problemas de las clases rurales: ignorancia del idioma español (recuérdese que desde 1883 se había introducido en la EP una cátedra de ‘‘idiomas mexicanos o náhuatl’’) (Baranda, 1887, p. xxxvi) para hacer frente a tal ignorancia; la clase de vida de estos grupos, rutinaria y sumida en el atraso; la dificultad de comunicación (reducida para 1910 con los 20 000 km de vías férreas); obstáculos aptos para entorpecer todo esfuerzo dedicado a causa tan noble.[3]

[2] El secretario aludía a más de cuatro millones de habitantes.

[3] ‘‘… porque la rapidez de las comunicaciones ha hecho más enérgica y eficaz la obra de los gobiernos; y como ha facilitado asimismo para éstos la difusión de las escuelas y la implantación en ellas, más o menos completa, de los progresos pedagógicos, resulta en definitiva que el efecto de la construcción de las vías férreas para el desarrollo de la educación ha sido inmensa’’ (Chávez, 1902, p. 536).

Martínez Jiménez (1973, p. 522) apunta que las discusiones en torno al problema educativo harían avanzar una idea de la educación mexicana que llevaba implícito el deseo de expandir la educación al sector rural y tenía una intención liberadora, contrapartida del régimen dictatorial porfiriano. El mismo autor señala que tales esfuerzos tenían un carácter más teórico que real, porque al imponerse el sistema de un Estado fuerte y centralizador, lógicamente se había suprimido la educación municipal, base fundamental del sistema educativo anterior. Y continúa:

> La falta de recursos materiales, tanto en el nivel local como en el nacional, imposibilitó la ejecución real de este proyecto; pero los ideales de éste despertaron al menos la conciencia del problema y una amplia gama de aspiraciones educativas que, curiosamente, fueron consignadas en las críticas y los planes revolucionarios de la oposición (Martínez Jiménez, 1973, p. 522).

A pesar de las dificultades evidentes, Sierra no cesa de martillar sobre el tema, y así promulga en 1909 un acuerdo por el cual se recomienda prestar particular atención a las escuelas rurales en cuanto a las asignaturas que pueden servir para desarrollar elementos de vida y de progreso en cada localidad.

> Dígase al Director General de Educación Primaria y a las autoridades superiores de educación existentes en los territorios federales que recomienden a los inspectores de zona y a los directores de escuelas rurales que, sin alterar los horarios, concedan particular atención a las enseñanzas de la lengua nacional, los trabajos manuales y los conocimientos elementales, intuitivos y coordinados de las cosas, los seres y los fenómenos que están más al alcance de los niños, a efecto de conseguir que puedan aprovechar mejor los recursos del lugar en que viven y que así se inicien nuevos medios de vida y de trabajo y se fomenten los que en cada localidad existan (*Boletín de Instrucción Pública*,1909, *13* (Nos. 1, 2 y 3), p. 194).

Y en el discurso al Congreso de la Unión (diciembre 1o. de 1908) Sierra sostiene:

> [...] En los pueblos que nos rodean, en donde quiera que decimos a los indígenas: vamos a fundar una escuela para vuestros hijos, allí hemos tenido con la oferta del terreno, las del trabajo y material; y cuando se abre la escuela de par en par, se llena de pequeños campesinos, ciudadanos futuros que van allí ávidos de saber... Estamos haciendo surgir por doquiera la escuela rural que queremos que sea tan santa como la iglesia de la población, porque será la

> iglesia cívica, donde se enseñe la religión de la patria; pues bien, esas escuelas están pobladas constantemente (Sierra, 1977, *5*, pp. 4-7).

De tales pasajes se desprende que Sierra no dejó de pensar en el problema de la integración del indígena[4] a la cultura nacional. En su gran obra, *Evolución política del pueblo mexicano,* dice:

> Nos falta producir un cambio completo en la mentalidad del indígena por medio de la escuela educativa. Esta, desde el punto de vista mexicano, es la obra suprema que se presenta a un tiempo con caracteres de urgente y de ingente. Obra magna y rápida, porque o ella o la muerte (1957, *12,* p. 448).

Y fundamenta esta opinión, porque en el país no hay propiamente clases cerradas, porque están separadas sólo por el dinero y la buena educación. Aquí no hay más clase en marcha que la burguesía; ella absorbe todos los elementos activos de los grupos inferiores, unos todavía anclados en el pasado y otros, el de los analfabetas. Ambos grupos están sometidos a la tiranía de las supersticiones y el segundo también del alcohol; pero en ambos la burguesía hace prosélitos con la asimilación de unos por el presupuesto y de otros por la educación. La división de razas, enemiga de la unión de los mexicanos, diluye su influjo nocivo sobre la evolución social del país, porque entre la raza conquistadora y la indígena se ha formado un grupo cada vez más amplio, la verdadera familia nacional.

> Convertir al terrígena en un valor social (y sólo por nuestra apatía no lo es), convertirlo en el principal colono de una tierra intensamente cultivada; identificar su espíritu y el nuestro por medio de la unidad de idiomas, de aspiraciones, de amores, y de odios, de criterio mental y de criterio moral; encender ante él el ideal divino de una patria para todos, de una patria grande y feliz; crear en suma el alma nacional, ésta es la meta asignada al esfuerzo del porvenir, ése es el programa de la educación nacional (Sierra, 1957, p. 448).

No es de admirar que las ideas principales de la pedagogía social sostenidas por Sierra hayan sido la base del planteamiento educativo del *Programa del Partido Liberal Mexicano,* publicado en Saint Louis, Mo., en julio 1o. de 1906 (Gallo Martínez, 1963, p. 27).

> La instrucción de la niñez debe reclamar muy especialmente los cuidados de un gobierno que verdaderamente anhele el engrandecimiento de la patria. En la

[4] Esta era parte fundamental en su gran labor educativa: la construcción espiritual de México.

> escuela primaria está la profunda base de la grandeza de los pueblos, y puede decirse que las mejores instituciones poco valen y están en peligro de perderse, si al lado de ellas no existen múltiples y bien atendidas escuelas en que se formen los ciudadanos que en el futuro deben velar por esas instituciones (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 233-234).

El *programa* insiste lógicamente en el mejoramiento y fomento de la institución, en la necesidad de multiplicar las escuelas primarias, hacer obligatoria la instrucción hasta los 14 años, quedando al Gobierno el deber de ayudar, como sea posible, a los niños pobres, cuya miseria los orilla a perder los beneficios de la instrucción, impartir enseñanza laica en las escuelas del gobierno y las particulares, pagar buenos sueldos a maestros, hacer obligatoria la enseñanza de los rudimentos de artes y oficios y la instrucción militar y prestar atención a la enseñanza cívica, poco atendida hasta esa fecha (Contreras y Tamayo, 1975, p. 248).

En este *Programa*, uno de los elementos precursores del movimiento revolucionario, obra de Ricardo Flores Magón (1873-1922) y otros revolucionarios, se encuentra claramente formulado un buen número de principios que precisó la Constitución de 1917 (Torre Villar, González Navarro y Ross, 1974, p. 407). Una exposición antecede al programa, la cual, al mencionar la necesidad de que la instrucción laica se imparta en todas las escuelas, repite la acusación de que el clero católico, saliéndose de los límites de su misión religiosa, ha pretendido erigirse en poder público y ha inflingir así graves males a la patria. Como está a la cabeza de un partido militante –el conservador– tiene que resignarse a sufrir las consecuencias de su conducta. Y concluye:

> La supresión de las escuelas del clero es una medida que produciría al país incalculables beneficios. Suprimir la escuela clerical es acabar con el foco de las divisiones y los odios entre los hijos de México; es cimentar sobre la más sólida base, para un futuro próximo, la completa fraternidad de la gran familia mexicana. La escuela clerical, que educa a la niñez en el más intolerante fanatismo, que la atiborra de prejuicios y de dogmas caprichosos, que le inculca el aborrecimiento a nuestras más preclaras glorias nacionales y le hace ver como enemigos a todos los que no son siervos de la iglesia, es el gran obstáculo para que la democracia impere serenamente en nuestra patria y para que entre los mexicanos reine esa armonía, esa comunidad de sentimientos y aspiraciones, que es el alma de las nacionalidades robustas y adelantadas. La escuela laica, que carece de todos estos vicios, que se inspira en un elevado patriotismo, ajeno a mezquindades religiosas, que tiene por lema la verdad, es la única que puede hacer de los mexicanos el pueblo ilustrado, fraternal y fuerte de mañana, pero

> su éxito no será completo mientras que al lado de la juventud emancipada y patriota sigan arrojando las escuelas clericales otra juventud que, deformada intelectualmente por torpes enseñanzas, venga a mantener encendidas viejas discordias en medio del engrandecimiento nacional. La supresión de las escuelas del clero acaba de un golpe con lo que ha sido siempre el germen de amargas divisiones entre los mexicanos y asegura definitivamente el imperio de la democracia en nuestro país, con sus naturales consecuencias de progreso, paz y fraternidad (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 236-237).

Es importante detenernos a considerar el concepto de instrucción laica del Partido Liberal –distinto del que Sierra, respetuoso siempre de la libertad de conciencia, había defendido. Aquél fue el que quedó consignado en la Constitución de 1917: ‘‘La escuela clerical que educa a la niñez en el más intolerante fanatismo, que lo atiborra de prejuicios... que le inculca el aborrecimiento a nuestras más preclaras glorias nacionales... es el gran obstáculo para que la democracia impere serenamente en nuestra patria...’’ (Contreras y Tamayo, 1975, p. 236) (Cfr. capítulo X, 3.3). Este concepto político de laicismo militante –castigar al clero por haberse portado tan mal– dista del laicismo educativo propuesto por Sierra (Cfr. capítulo XVIII, 6): abstenerse de dar instrucción religiosa en las escuelas por respecto al pluralismo religioso.

2. DESENLACE DEL RÉGIMEN

Diversos factores iniciaron el proceso de descomposición del régimen porfirista. La ocasión próxima fue la novena reelección de don Porfirio, si bien la inquietud se desató con la célebre entrevista Díaz-Creelmman (*Pearsons Magazine*, marzo de 1908), reproducida por varios periódicos mexicanos, en la cual Díaz declaró:

> [...] he logrado convencerme más y más de que la democracia es el único principio de Gobierno justo y verdadero... hemos conservado la forma de gobierno republicano y democrático... hemos adoptado en la administración de los negocios nacionales una política patriarcal... guiando y sosteniendo las tendencias populares, en el convencimiento de que bajo una paz forzosa la educación, la industria y el comercio desarrollarían elementos de estabilidad y unión en un pueblo naturalmente inteligente, sumiso y benévolo... México tiene hoy clase media, lo que no tenía antes. La clase media es... el elemento activo de la sociedad... Tengo firme resolución de separarme del poder al expirar mi periodo, cuando cumpla ochenta años de edad, sin tener en cuenta lo que mis

> amigos y sostenedores opinen, y no volveré a ejercer la presidencia (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 261-264) (Cfr. capítulo XX, 2).

El general Díaz aseguraba de esta guisa que bajo una forzosa paz su gobierno aportaba los factores que darían origen a la estabilidad, y aseguraba la ‘‘existencia y progreso de la nación’’, la cual estaba ‘‘bien preparada para (Cfr. capítulo III, 12) entrar definitivamente en la vida libre… La educación y la industria han terminado la tarea comenzada por el ejército.’’ (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 265-266). Díaz expresaba así los últimos resultados de su régimen. Con relación a la educación sostenida en la época aquella, la escuela constituía el más sólido ingrediente de la paz.

> [...] Es importante que todos los ciudadanos de una misma república reciban la misma educación, porque así sus ideas y métodos pueden organizarse y afirmar la unión nacional. Cuando los hombres leen juntos piensan de un mismo modo; es natural que obren de manera semejante (Contreras y Tamayo, 1975, p. 266).

Respecto de la industria, Díaz se considera a sí mismo en esta entrevista su iniciador. Tal concepto se resume en el siguiente comentario:

> [...] ha llegado la época de la industria, la de los hombres que entienden de máquinas. Porfirio Díaz encarna este tipo de hombre nuevo, del hombre que ha sabido transformarse de acuerdo con el progreso... Díaz es la expresión de la burguesía mexicana que triunfa y establece un orden nuevo... (Zea, 1975, p. 288).

Gracias a la obra de don Porfirio, la nación había traspuesto una etapa decisiva ‘‘el paso de la era militar a la era industrial’’ (Zea, 1978, p. 304), cuyo alto precio había sido la desafortunada proliferación de problemas de índole político y social (Cfr. capítulo III, 11).

Consecuencia digna de esta entrevista, y concretamente de la afirmación de Díaz de que no volverá a ejercer la presidencia, fue la creciente ebullición política y social que cundió luego por diversas regiones del país.

Ya desde 1901, el Congreso de San Luis Potosí, convocado por Camilo Arriaga (1862-1945), y del cual nació la Confederación de Círculos Liberales, publicó un *Manifiesto* de contenido liberal anticlerical y, obviamente, antiporfirista. La principal acusación del *Manifiesto* consistía en que Díaz se había rodeado de individuos-maniquíes, desprovistos de carácter y energía, cuya conducta era arbitraria y productiva sólo para ellos. El Segundo Congreso (1902) fue más explícito en sus protestas, y propuso la

efectiva libertad de expresión, el sufragio efectivo, el municipio libre, la reforma agraria y la iniciativa de cubrir la nación con clubes liberales. Se formaron 200 cuya voz fue *El Renacimiento*. Los partidarios de la Confederación Liberal lanzaban en febrero de 1903 otro manifiesto, suscrito por Camilo Arriaga, Antonio Díaz Soto y Gama, Juan Sarabia, Ricardo Flores Magón, Enrique Flores Magón (1887-1954) y tres mujeres, entre otros, el cual ratifica el propósito de combatir al clero y luchar contra el militarismo, habla de la dignificación del proletariado y despotrica contra los ricos, extranjeros y funcionarios. Perseguidos los principales miembros del Partido Liberal (Arenas Guzmán, 1966, pp. 217-221), se refugiaron en Norteamérica, y allí los hermanos Flores Magón organizan un partido, junto con Juan Sarabia, Antonio Villarreal y Librado Rivera. Publican en Saint Louis, Misouri, un programa político, laborista y agrarista y contrario a la reelección, al militarismo, al clero y a los extranjeros (Cfr. capítulo XX, 2). La clase media urbana, que no dependía del gobierno, se suma al coro de protestas contra el porfirismo, lo mismo que los parvifundistas y arrendatarios.

Desde principios de 1906 comenzó la agitación obrera. Los obreros rompieron violentamente con el régimen por los bajos salarios, las largas jornadas, la insalubridad e inseguridad, el trabajo dominical y nocturno, multitud de injusticias que culminó en conflictos como la huelga de Cananea (junio 1o. de 1906) contra el dominio norteamericano en la empresa, su desdén por mezclarse con los mexicanos y la desigualdad de salarios adversa a aquéllos. La huelga terminó con una impresionante matanza ejecutada por la policía norteamericana.

Por otra parte, la huelga del Ferrocarril Central del mismo año tuvo una solución pacífica con la intervención de don Porfirio (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 126-136). Menos éxito logró la huelga de Río Blanco cuyos factores fueron: la creación del Gran Círculo de Obreros Libres (abril de 1906), la publicación de un periódico radical, *Revolución Social*, vocero de las ideas inspiradas en los principios del Partido Liberal de los Flores Magón, y principios radicales de abierta oposición al régimen porfiriano; la decisión de los patrones de pagar menos a los obreros y exigirles más y la publicación, por parte del Centro Industrial de Puebla, de un reglamento patronal el cual prohibía, so pena de expulsión, que los obreros ejerciesen el derecho de organizarse. La huelga estalló en diciembre 4 de 1906. Los huelguistas publicaron un justo pliego petitorio. Los patrones decidieron cerrar sus empresas, y los obreros se desquitaron con la rapiña y el incendio. La autoridad respondió entonces con violencia indiscriminada, cuyo trágico

saldo (enero 7 de 1907) fue de decenas de muertos y prisioneros (Contreras y Tamayo, 1975; pp. 137-144). Eventualmente, se llegó a un arreglo transitorio ensombrecido por el resentimiento de los obreros. A agravar el profundo malestar social de aquellos años (1908-1909) contribuyó una serie de calamitosos fenómenos naturales.

Con las declaraciones de Díaz (1908), se enardecieron los ánimos de los individuos más audaces, y el país (Cfr. capítulo XX, 2) se llenó de una multitud de escritos como *¿Hacia dónde vamos?* de Querido Moheno (1874-1933); *Cuestiones electorales* de Manuel Calero; *La reelección indefinida* de Emilio Vázquez Gómez (1858-1926); *La organización política de México* de Francisco de P. Sentíes; *El problema de la organización política* de Ricardo García Granados (1851-1930); *La sucesión presidencial* de Francisco I. Madero y *Los grandes problemas nacionales* de Andrés Molina Enríquez (1868-1940). A partir de 1903 se mencionan, entre los principales periódicos adversarios de la dictadura, *El hijo del Ahuizote* (Juan Sarabia), *Excélsior* (Santiago de la Hoz), *Regeneración* (Ricardo Flores Magón), y otros.

En el curso de 1909 se fundan nuevos partidos: el reyista, de José López Portillo y Rojas cuyos candidatos eran Porfirio Díaz para presidente y Bernardo Reyes para vicepresidente, y con un programa de dos principios: auténtica autodeterminación de México y práctica efectiva de la libertad; el democrático con Manuel Calero, su figura sobresaliente, propone también a Díaz para presidente y en su programa postula enseñanza primaria gratuita, obligatoria y laica y la educación cívica (Castellanos, 1909, pp. 43-44); municipio libre; inamovilidad judicial; ejercicio de la libertad de imprenta y de las leyes de reforma; inversión fecunda de las reservas del tesoro público; ley agraria en favor del jornalero y legislación laboral. El Partido Democrático no cuajó, y luego se desintegró. El reyista pierde su razón de ser ante la indecisión de Reyes, quien sospechoso de conjurar contra Díaz, es despojado de la jefatura de armas y del gobierno civil de Nuevo León, y enviado a Alemania a estudiar armamentos. Reyes, indeciso, provocó el desencanto de sus numerosos partidarios y la oficialidad del ejército. El Club Central Anti-reeleccionista se fundó en 1909, y su Directiva quedó integrada por las siguientes personas: Emilio Vázquez Gómez, presidente; Francisco I. Madero y Toribio Esquivel y Obregón, vicepresidentes; Filomeno Mata, Paulino Martínez; Félix F. Palavicini (1881-1952) y José Vasconcelos, secretarios; Manuel Urquidi, tesorero; Luis Cabrera (1876-1954) y Florentino Morales, vocales. El Centro propone un programa cuyo lema será: “Sufragio efectivo. No reelección”, y publica

(junio 16) un *Manifiesto* en el cual se acusa al gobierno de ejercer justicia sólo en favor de las personas importantes, de impartir la instrucción pública a una minoría, de preferir a los extranjeros en contra de los mexicanos aun en compañías controladas por el gobierno y de permitir a los obreros mexicanos emigrar al extranjero en busca de más garantías y mejor remuneración. Denuncia guerras costosas, inútiles y sangrientas contra los yaquis y los mayos y señala con dedo acusador que la política del gobierno ha aletargado el espíritu público y ha deprimido el valor cívico (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 285-292). Madero se lanza entonces a hacer una gira por Veracruz, Yucatán y Nuevo León. En una segunda gira visita los estados de Puebla, Querétaro, Jalisco, Colima, Sinaloa y Sonora. Sus discursos caen como semilla en suelo fértil. La acción de Madero es apoyada por publicaciones como *El anti-reeleccionista*. La clausura de estas publicaciones enardece el anti-reeleccionismo, y éste se vigoriza por la alianza de muchos ex-reyistas desilusionados con su caudillo.

Ante la embestida anti-reeleccionista, los partidarios de Díaz se reunieron para reafirmar su preferencia por Díaz con Ramón Corral (1854-1912) como vicepresidente, y forman una comisión para solicitar al presidente su aquiescencia. Este recibió a la comitiva con visible emoción, y aceptó la postulación. Otro tanto hizo Corral. Los reeleccionistas se dedicaron entonces a hacer una gira para contrarrestar los efectos de la propaganda enemiga. A fines de 1909 no quedaban sino dos partidos frente a frente: el reeleccionista y el anti-reeleccionista. Los contendientes eran Porfirio Díaz y Corral vs. Madero y José Ma. Pino Suárez (1869-1913), estos últimos nombrados en abril 15 de 1910 por la Asamblea Nacional Anti-reeleccionista para los cargos de presidente y vicepresidente, respectivamente. Madero dijo en el discurso de aceptación que si el general Díaz, deseando burlar el voto popular, permitía el fraude y quería apoyar ese fraude con la fuerza, deberá convencerse de que la fuerza será repelida con la fuerza, por el pueblo resuelto ya a hacer respetar su soberanía, y ansioso de ser gobernado por la ley (citado por González, 1977, p. 262). En abril 20, Madero y Vázquez Gómez presentaron su programa de gobierno (Contreras y Tamayo; 1975, pp. 294-295).

Concluida la convención, Madero emprendió su gira por el norte, bruscamente suspendida por Díaz quien encarceló a aquél; primero en Monterrey y luego en San Luis Potosí (junio 5). Mientras tanto se efectuaron las elecciones preliminares y secundarias, junio 26 y julio 10 y 12 respectivamente, resultando elegidos Díaz y Corral. En septiembre 27, la Cámara de Diputados ratificó en sus respectivos cargos a los citados.

Desde principios de 1910 el gobierno trató de disimular la gravedad de la situación con las celebraciones por el centenario de la independencia, festividades que abrieron un paréntesis en los disturbios desencadenados por la tozudez del dictador. La pasión política se distrajo momentáneamente con inauguraciones, desfiles, discursos, exposiciones, repiques y cañonazos. El movimiento seguía adelante.

Madero se fugó de la prisión de San Luis Potosí (octubre 6) y se dirigió a San Antonio, Texas, donde compuso con varios de sus colaboradores el Plan de San Luis Potosí. El Plan de San Luis Potosí está fechado en octubre 5 de 1910 en la ciudad del mismo nombre; aunque fue redactado varios días después en San Antonio, Texas (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 323-332). Se declararon nulas las recientes elecciones,[5] se desconoció al presidente Díaz, se proclamó la no reelección y la restitución a los pequeños propietarios de los terrenos que injustamente se les habían arrebatado. Madero asume la presidencia provisional y se otorga facultades extraordinarias. Por desgracia, la insurrección fue descubierta y sofocada en noviembre 13 en la ciudad de México con la aprehensión de Robles Domínguez, Francisco Cosío Robled0o y Ramón Rosales (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 323-332). El 18 fue aniquilado el grupo de Puebla donde Aquiles Serdán (1876-1910) se defendió heroicamente con unos cuantos hombres y tres mujeres contra la policía. El día 20, señalado para iniciar el movimiento armado contra la dictadura, según lo apuntaba el Art. 7o. del Plan, transcurrió tranquilo en casi todo el país.

Todos estos sucesos, presagio de calamidades mayores, persuadieron a Limantour a proponer a Díaz reformas radicales para conservar la paz. Sugirió aquél al anciano dictador un cambio de gabinete efectuado en seguida. En marzo 24 de 1911 renunció todo el gabinete, excepto Limantour (Hacienda) y Manuel González de Cosío (1836-1913) (Guerra). Se nombró otro el día 28. Los secretarios eran: Francisco León de la Barra, Relaciones; Miguel Macedo, Gobernación; Demetrio Sodi (1866-1934), Justicia; Jorge Vera Estañol, Instrucción Pública y Bellas Artes; Manuel Marroquín, Fomento y Norberto Domínguez, Comunicaciones.

Sierra, sabedor de la voluntad del presidente, envió al licenciado Enrique Creel (1854-1931), secretario de Relaciones Exteriores, la siguiente nota:

> Con el deseo de facilitar la labor del Señor Presidente en las graves circunstancias por las cuales atraviesa el país, juzgo un deber de patriotismo y de lealtad

[5] En octubre 4 apareció un bando que declaraba presidente a Díaz y vicepresidente a Corral para el sexenio 1910-1916.

> reiterarle la renuncia que de mi puesto en el gabinete hice días antes del día primero del próximo pasado diciembre, con ocasión del nuevo periodo presidencial... (*Boletín de Instrucción Pública*, 1911, *16* (No. 3), p. 588).

Y en la misma fecha, Chávez, brazo derecho de Sierra, renunció al cargo de subsecretario.

> Como la labor que Ud. ha hecho en la referida secretaría ha sido secundada por mí, en la medida de mis fuerzas, tanto cuanto me ha sido posible, al separarse usted, considero necesario por mi parte separarme también del puesto de subsecretario, que por la confianza que en mí han tenido el Señor Presidente y Ud. he desempeñado desde la fundación de esta secretaría (*Boletín de Instrucción Pública*, 1911, *16* (No. 3), pp. 590-591).

Junto con este cambio de gabinete, el presidente en su Informe de abril 1o. ante la legislatura propuso emprender enmiendas jurídicas radicales: la no reelección, el castigo de abusos cometidos por instituciones y personas oficiales; la reforma de la ley electoral, la reorganización del poder judicial para asegurar su independencia respecto del ejecutivo y el fraccionamiento de los latifundios (Contreras y Tamayo, 1975; pp. 339-343). El remedio llegaba tarde. Los levantamientos continuaban con siniestra regularidad. Varias ciudades cayeron en manos de los rebeldes, y la revolución crecía como alud desencadenado por el flanco de una montaña. Díaz decidió dialogar con los rebeldes. Desgraciadamente, no hubo arreglo posible. Los ánimos estaban enconados, y las mutuas suspicacias impidieron reconocer, en momentos tan angustiosos, la poca o mucha sinceridad. El fracaso de las negociaciones desencadenó las hostilidades por ambas partes. En mayo 10, Ciudad Juárez cayó en poder de los maderistas, el 17 reanudaron las pláticas y el 21 los emisarios de Díaz firmaron los convenios que incluían la renuncia de Díaz, de Corral y de todo el gabinete. El 25 Díaz presentó la renuncia, y dejó (Contreras y Tamayo, 1975, pp. 353-356) como presidente provisional a Francisco León de la Barra. Así llegó a su fin la dictadura, y con su desaparición concluyó también toda una época en la azarosa vida del país (González, 1977, pp. 250-255; 256-281; Bravo Ugarte, 1962, pp. 405-424; Silva Herzog, 1972, pp. 48-57; 63-89; 140-151).

Después de este paréntesis político –indispensable para entender cabalmente el fenómeno educativo– hora es de retomar la narración interrumpida de las actividades propias de la educación.

3. Un nuevo secretario de Instrucción Pública: Jorge Vera Estañol

Jorge Vera Estañol (1873-1958) era oriundo de la capital y abogado, había mostrado interés por la educación y tenía conocimiento de la misma por haber pertenecido al Consejo formado por Sierra. Había colaborado con éste en la obra *México*: *su evolución social* y era autor de otras. Abandonó el país en 1914, permaneció en Europa dos años y luego emigró a Norteamérica donde vivió 15 años hasta su regreso a México en 1931.

En su obra *Historia de la revolución mexicana,* escrita mucho después de los hechos, Vera Estañol (1957, p. 39) hace un severo juicio de la educación nacional. Los hombres públicos de México nunca se preocuparon de hacer la educación extensiva a las masas populares, de importancia tan trascendental para la formación de la identidad nacional, sino que dirigieron sus esfuerzos a organizar la preparatoria y la instrucción profesional, más que vulgarizar la enseñanza primaria elemental. Desde 1867 hasta 1905 la instrucción pública no mereció los honores de un ministerio propio, sino que sólo figuró como apéndice exótico de la Secretaría de Justicia. La falta de interés de los gobiernos se evidenció en los magros presupuestos dedicados a la instrucción, si se comparan con las partidas de otros ministerios. Aun después de creada la Dirección General de Instrucción Primaria (Baranda), no se realizó un vasto programa nacional de educación. Se optó por absorber las escuelas municipales del Distrito Federal y Territorios, y aun en este campo, el desarrollo de las escuelas primarias no llegó a cubrir ni el 25% de la capacidad del total de la población. Creada en 1905 la Secretaría de Educación no se señaló por un cambio radical en su orientación. Se celebró un Congreso, se discurrieron programas, se modificaron los planes de estudio y métodos de enseñanza; pero no se atendió a la gran necesidad: la impartición de la educación pública a los grandes números. La política de la Secretaría, al hacer intensiva e integral la educación primaria, reducía la esfera de acción al menor número.

En las dos veces que Vera Estañol fungió como secretario del ramo (1911 y 1913), afirma que venció los escrúpulos pedagógicos, propios sólo de un país homogéneo y civilizado y los argumentos técnicos de la soberanía de los estados, plausibles únicamente como elemento de acción y no de obstrucción, e inició en 1911 la gran cruzada de la instrucción elemental, y la incrementó en 1913:

> El programa de instrucción extensiva, que bauticé con el nombre de instrucción rudimentaria, llevado a todos los hombres de la república, y preferentemente a los focos más oscuros de incultura e ignorancia (1957, p. 52).

Vera Estañol estaba persuadido de que los hombres representan, en lo social, económico y político, energías imponderables cuya orientación propia influiría poderosamente en la prosperidad nacional. La educación les crearía necesidades que hoy no sienten, el deseo latente en el fondo de su espíritu de mejorar su estado; el atractivo por entrar en contacto con otros seres humanos más aventajados. Y esta tarea era tanto más urgente, cuanto mayor es la disparidad de culturas presentes en el mismo territorio nacional. Sólo por la educación se lograría la homogeneidad de la nación. Con el 83% de analfabetas (12 millones de seres humanos de 15 del total de la población de los cuales cuatro millones ignoraba el español),[6] la educación nacional exigía incrementar la primaria hasta obtener una capacidad mínima de tres millones de educandos. En diez años de esta gigantesca labor se había logrado formar una nueva generación no de sabios –las naciones no están únicamente formadas de individuos doctos– sino de hombres ilustrados capaces de convivir en paz con los demás. Vera Estañol opina que el resultado de las políticas educativas anteriores había sido: 1) la conservación del analfabetismo abrumador de las grandes masas, equivalente a subcivilización, desnudez de cultura, inconsciencia personal e insociabilidad; 2) el proletariado profesionista fue la segunda ineludible consecuencia:

> Intelectualidades medianamente cultas, malogradas por exceso de la oferta y deficiencia de la demanda; espíritus despechados, ambiciones no satisfechas; aspiraciones irrealizadas; fomentos todos de desintegración social (Vera Estañol, 1957, pp. 40-41).

Y denuncia a ese proletario profesionista como murmurador, oposicionista y agitador que vertirá la hiel de sus resentimientos, activo fermento de descomposición, en la masa dispuesta por la ignorancia, la miseria y la injusticia.

3.1. *La urgencia de la instrucción rudimentaria*

A los pocos días de su nombramiento, Vera Estañol puso en práctica sus opiniones, y envió al Congreso de la Unión una iniciativa de ley para establecer, en toda la república, escuelas de instrucción rudimentaria (*Boletín de Instrucción Pública*, 1911, *17* (No. 2), pp. 30-34). El largo prólogo al proyecto de la ley: 1) propone el objetivo de tales escuelas rudimentarias –impartir y difundir entre los individuos analfabetos, espe-

[6] Misma cifra mencionada por Baranda en el año de 1887 (Cfr. capítulo XX, 1).

cialmente en los de la raza indígena, los conocimientos siguientes: el habla castellana, la escritura y las operaciones más usuales de aritmética; 2) promete un informe sobre cómo ha usado el ejecutivo las facultades concedidas por el Congreso Federal para legislar en materia de Instrucción Pública; 3) alude a una controversia acerca de los méritos del sistema de Instrucción Pública; 4) indica la opinión del ejecutivo en el sentido de no hacer mudanza hasta que se observen los resultados, y 5) añade que de cualquier modo ha quedado un hueco profundo por llenar: resolver el problema nacional del desarrollo intelectual de la inmensa población indígena, confinada socialmente y condenada al ostracismo político por ignorar la lengua oficial.

La condición prevaleciente en la raza indígena le impide constituir una fuerza viva en la nacionalidad mexicana, por desconocimiento de la lengua común y por la falta de homogeneidad en sus hábitos con el resto de la población del país. No bastaría el conocimiento del idioma, porque las relaciones humanas no siempre pueden hacerse de modo directo y personal. Hacen falta la hoja impresa, el periódico, el folleto, el libro, es decir, es urgente saber leer y escribir. La iniciativa de ley indica que, como la Federación ha tratado de fomentar industrias, la agricultura, etc., con mayor razón la asiste el derecho de proponer que se implante en todo el país la instrucción rudimentaria. Y añade, para calmar las inquietudes de algunos, que se ha cuidado poner a salvo la soberanía de los estados (véase el Art. 5o. de la iniciativa).

En concreto, el contenido del proyecto de la ley, fecha mayo 10 de 1911,[7] tiene seis artículos. El 1o. define el objetivo de tales escuelas: impartir y difundir entre los individuos analfabetas, especialmente los de raza indígena, los conocimientos siguientes: 1) el habla castellana; 2) la lectura; 3) la escritura y 4) las operaciones más usuales en aritmética. Art. 2o., las escuelas, serán independientes de la dirección de educación primaria; Art. 3o., la instrucción rudimentaria, durará dos cursos anuales; Art. 4o., se seguirán estableciendo nuevas escuelas en diversas partes de la república a medida que se pueda; Art. 5o. los preceptos de la ley no restringen ni afectan las leyes de instrucción expedidas por cada estado. Tampoco las leyes vigentes de instrucción primaria. Finalmente, se avisa que el ejecutivo reglamentará esta ley dentro de sus facultades (*Boletín de Instrucción Pública*, 1911, *17* (No. 2), pp. 31-34). La crítica describió estas escuelas como ‘‘escuelas de peor es nada’’ (Vázquez, 1975, p. 107). El resultado de las mismas, después de la expedición de la ley que las autorizaba, es materia del siguiente volumen.

[7] Cfr. Apéndices 3 y 7.

En el primer apartado del presente capítulo se calificó como preocupación tardía la atención a la instrucción rudimentaria. Se ha visto en páginas anteriores de esta obra cómo fueron emergiendo vivas inquietudes de personajes, cuyas iniciativas personales se encaminaron a promover la educación rural e indígena. Tal fue el caso de Ramírez, Altamirano, Castellanos y los mismos secretarios Baranda y Sierra, quienes, lejos de ser figuras meramente políticas, eran verdaderos educadores. Buscaban afanosamente con sus ideas y sus acciones favorecer la educación rural, ese vasto predio de la patria, a donde la civilización no había aún descendido. La intención liberadora de estos dos secretarios resultaba en cierta medida la contrapartida del régimen dictatorial.

La encomiable labor educativa llevada al cabo por el régimen de Díaz se centró en la organización y difusión de la educación urbana, cuyo objetivo era hacer funcionar los elementos del Estado por la preparación adecuada de la clase social en marcha decidida hacia el progreso: la burguesía (Sierra, 1957, *12*, p. 448) por una parte y, por otra, la capacitación de la fuerza de trabajo urbana y semiurbana. Este esfuerzo, concentrado necesariamente en un punto, produjo el abandono de la escuela rural. La educación quedó así confinada, por razones políticas, a las ciudades y por razones económicas a las clases medias.

Por tanto, puede afirmarse que la iniciativa de ley de instrucción rudimentaria, tardía en efecto, fue una urgente medida política del régimen que ya se bamboleaba por la acción de las tropas maderistas. En mayo 10 de 1911, fecha de la presentación del proyecto presidencial en la Cámara de Diputados, cayó Ciudad Juárez en poder de las tropas revolucionarias. Era, pues, importante que el régimen realizase algunas reformas cosméticas para aplacar la opinión pública, y una de éstas consistía en llevar los beneficios de la cultura a todo el territorio nacional (Solana y otros, 1981, pp. 127-128).

3.2. *Fin de la labor educativa*

Tres días antes de la renuncia de Díaz (mayo 25 de 1911), límite de este volumen, Vera Estañol publicó (mayo 22 de 1911) unas instrucciones para el régimen de los Kindergärten,[8] dependientes de la Secretaría. El documento consta de ocho capítulos. El objeto y carácter del Kindergarten inicia

[8] Estas instrucciones junto con la iniciativa de ley de instrucción rudimentaria seguramente tenían por objeto completar el gran *plan* unitario de la *escuela* mexicana que Sierra se había propuesto llevar al cabo.

la serie. El Kindergarten es una institución especial cuyo objeto es procurar a los niños, no comprendidos en la edad escolar, los cuidados y protección necesarios para completar la educación paterna. Los Kindergärten no son escuelas; sus labores deben asemejarse a las del hogar. Las educadoras deben comportarse con los niños como una madre inteligente, ilustrada, prudente, bondadosa y enérgica y favorecer la formación de buenos hábitos. Se atenderá la cultura muscular, sensorial, el desarrollo del lenguaje, el conocimiento de la naturaleza y la cultura de los sentimientos y formación del carácter. Se recomienda que reinen en el Kindergarten la alegría y buena voluntad, y se evite la monotonía, la indiferencia y el desagrado. Se sugieren ejercicios sencillos –intuitivo-recreativos– adecuados a la índole infantil; ejercicios físicos, juegos libres y dirigidos, trabajos manuales, música, canciones, cuentos, rimas, observación de la naturaleza, trabajos del hogar y con arena, cuidado de animales domésticos, excursiones y visitas. Los dones de Fröbel (Cfr. capítulo II, 4) y otros apropiados a la niñez, constituyen el material de la institución. En lo que respecta a los programas y horario, se prescribe que serán amplios con el fin de no coartar la iniciativa de los niños. El principio regulador será el desarrollo integral del niño. El horario dependerá de las normas higiénico-pedagógicas con el fin de evitar la exageración en cualquier sentido, y se proscribirá toda disciplina artificial que convierta al educando en un ser pasivo. Se admitirá a los niños de los cuatro a los seis años, y excepcionalmente a menores, cuando su desarrollo lo permita. Los grupos no serán mayores de 30 niños; y se formarán aquéllos de acuerdo con el grado de desarrollo de los pequeños. Se habla de una sección de ‘‘subprimaria’’, puente entre el Kindergarten y la primaria donde se dan nociones de escritura y lectura a los niños. El programa general se desarrollará en cuatro semestres, y la semana escolar en cinco días. Las horas laborales son de 9 a.m. a 12 p.m. y se señalan dos meses de vacaciones: julio y enero. El personal consta de una directora, tantas ayudantes como grupos haya; dos vigilantes, dos niñeras, dos criadas, una encargada del material escolar, un mozo, un jardinero. Se tendrá en cuenta no sólo el acopio de conocimientos sino la conducta irreprochable en las maestras y la solicitud por los niños. Se preferirá a las que hayan hecho estudios de Kindergarten[9] (Cfr. capítulo XVIII, 5). Finalmente, se describen las obligaciones del personal docente. Se les piden cinco horas de trabajo: la primera y la última para la clase y el material escolar y las otras tres para

[9] De acuerdo con lo que prescribía el plan de diciembre 10 de 1908 con relación a la preparación de educadoras de párvulos (Cfr. Apéndice 7).

la educación de los niños. Se incluyen las obligaciones y atribuciones de la inspectora (*Boletín de Instrucción Pública*, 1911, *17* (No. 2), pp. 39-47).

4. EL CREPÚSCULO DEL POSITIVISMO Y EL ATENEO DE LA JUVENTUD

Paralelamente al malestar político, manifestación evidente de la descomposición del porfiriato, ocurrió el ocaso del positivismo como elemento de la filosofía educativa del régimen. Aspecto importante de esta obra es exponer cómo ocurrió el abandono del positivismo. Barreda había propuesto el positivismo como factor de orden (Cfr. capítulo III, 5), un orden que empezaba a sofocar por anquilosamiento la espontaneidad de la vida, un orden que negaba a la ciencia el progreso y la condenaba a la inmovilidad de la muerte.

Desde su adopción en la preparatoria, el positivismo empezó a ser atacado por distintas razones, algunas muy cuestionables, y otras ciertamente devastadoras. Se le había atribuido inducir a la juventud a la inmortalidad, acusación difícil de probar por la complejidad de la motivación humana. El más sólido ataque contra el positivismo se debe a la pluma de José María Vigil (Cfr. capítulo XI, 12), polígrafo, político, historiador y filósofo, quien desde las páginas de la *Revista Filosófica*, combatió la doctrina de Comte. Vigil inicia el ataque por la anarquía del positivismo. 1) En efecto, los representantes del positivismo, Comte, Mill y Spencer, no se ponen de acuerdo. Debe comenzarse por definir de qué positivismo se trata. Existen diferencias importantes entre Mill y Comte. Por ejemplo Mill en la obra *August Comte and positivism*[10] (1865), comenta que la religión de Comte no se seguía de su filosofía sino que es un apéndice repugnante (Copleston, 1980, *9*, p. 105). Spencer, quien adoptó una actitud crítica acerca de Comte en su obra, *Reasons for dissenting from the philosophy of Comte*[11] (1864), cree resolver, por otra parte, con su filosofía de lo incognoscible, el conflicto entre la mentalidad religiosa y la científica. La ciencia sola no puede resolver el misterio del universo (Copleston, 1979, *8*, p. 144). Mill mismo no excluía la creencia en Dios (*Three essays on religion)*[12] (1874) (Copleston, 1979, *8*, p. 118). Semejante desacuerdo existe respecto de la psicología, descartada por Comte de las ciencias positivas (cuyo conjunto forma la filosofía positiva) por no tratar de hechos comprobables. Mill (1872, *2*, pp. 436-446), en cambio, admite la psicología como ciencia por

[10] *Augusto Comte y el positivismo*.
[11] *Razones para disentir de la filosofía de Comte*.
[12] *Tres ensayos sobre la religión*.

propio derecho y lo mismo sostuvo Spencer. Vigil cita estas discrepancias para probar la anarquía del positivismo. ¿Cómo puede servir de fundamento del orden una doctrina que encierra el desorden?; 2) Vigil (1882, p. 58) continúa el ataque al positivismo invocando en segundo lugar otro punto débil de éste: emplear métodos inadecuados al objeto al cual se aplican. El método científico experimental, propio de las ciencias de observación, no puede extenderse a las ciencias filosóficas y morales cuyo objeto es lo que debe ser. Suprimir las concepciones *a priori* para construir luego *a posteriori* las ciencias fundadas en aquéllas es tarea radicalmente defectuosa, germen de la anarquía intelectual con su estela de teísmo, escepticismo y materialismo; 3) por otra parte, la idea de causa según Mill es percepción de una sucesión, según Comte, una entidad metafísica ajena a la ciencia, y conforme a Spencer, es idea tan asociada con la propia conciencia que no puede desterrarse de ésta a no ser destruyéndola (Cfr. capítulo I, 8). Aparece de nuevo en la argumentación de Vigil el estribillo del desorden en el pensamiento de los representantes de una filosofía que los positivistas mexicanos han adoptado como piedra angular del orden; 4) finalmente, como cuarto punto de su crítica al positivismo, Vigil dice: la ciencia es de conocimientos verdaderos y ciertos. Ahora bien, esta afirmación, válida para todas las ciencias, tendrá que serlo para la filosofía positivista, entendida no sólo como método sino como conjunto doctrinal. Empero, sucede que las conclusiones de la filosofía de Comte son objeto de disputa, pues sólo ofrece un conjunto de opiniones discordantes que no pueden invocarse indiferentemente sin caer en grosera contradicción (Vigil, 1882, p. 61). Y Vigil cita, además del caso de la psicología, arriba mencionado, la jerarquía de las ciencias (Comte suprime la lógica, incluida por Mill), la ley de los tres estados, la sociología –discrepancia de Spencer respecto de Comte– y la concepción de sociedad perfecta para Comte, la dotada de mayores facultades para reglamentar la vida pública, y para Spencer aquélla donde existe mayor libertad individual y, por tanto, con reducida autoridad estatal (Vigil, 1882, p. 11).

Parra (Cfr. capítulo XIX, 2.1.2) (1877, 1881, 1882) responde a las objeciones de Vigil con dos consideraciones: 1) el positivismo no niega la existencia de Dios y del alma, tampoco niega el concepto de causa. Como tales realidades no son hechos tangibles o visibles, en otras palabras, comprobables por la experiencia, se prescinde de ellos. Ni se afirman ni se niegan. Se consideran fuera del alcance de la ciencia. Vigil (1882, p. 60) replica que esa supuesta abstención envuelve una negación, y si no, ¿en qué se funda? En que la indagación de causa es absolutamente inaccesible y

vacía de sentido para los positivistas. El positivista podrá decir que su abstención recae sobre la existencia real de la causa; pero tal abstención se apoya en la negación de que somos capaces de conocerla, es decir, la abstención es una verdadera negación; 2) el positivismo, afirma Parra, más que sistema, más que doctrina, es un método. El aspecto doctrinal del positivismo se descartó para no entrar en polémica con el catolicismo. Si el método demuestra verdades contrarias a las sostenidas por los creadores de la filosofía positiva, habrá que rechazar aquéllas y atender y aceptar sólo las verdades, fruto de la demostración y aplicación del método. Los discípulos de Barreda se han preocupado más que nada por la buena aplicación del método positivo. Vigil (1882, p. 76) arguye que, al sostener esas proposiciones, Parra se separa de la escuela de la cual es defensor. En efecto, ni Comte ni Émile Littré (1801-1881), ni Mill han entendido tal cosa por positivismo.

Vigil presenta todavía otra objeción contra el positivismo: es doctrina empirista y sensista. El positivismo establece que todo conocimiento procede de los sentidos. Luego es sensista y empirista. Parra (1882, p. 95) responde que los sensistas trataban la deducción con singular menosprecio, y empleaban sólo el procedimiento inductivo. En cambio, los positivistas legitiman ambos y condenan tanto el empirismo ciego como el abuso de la razón pura. Vigil (1882, p. 95) no lo olvida, pero menciona a Mill, quien llama al silogismo petición de principio, y establece que toda conclusión legítima debe hacerse de lo particular a lo particular.

Habría que añadir a lo dicho arriba, en este contexto, la observación que hizo Rafael Angel de la Peña (González Ramírez, 1967, pp. 256-257) en un discurso de 1880. Al sostener el positivismo que todo conocimiento viene de la experiencia, suprime la razón y con ella las verdades universales y necesarias, elementos del conocimiento que existen anteriormente –si se quiere en forma virtual– a toda experiencia, como los principios de identidad, de contradicción y otro que sirve de fundamento a todo raciocinio: dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí; los principios geométricos derivados del de identidad: un triángulo es una figura cerrada por tres líneas y el todo es mayor que cualquiera de sus partes. Dice de la Peña:

> Las escuelas empíricas se han dado a todo linaje de cavilaciones para hacer pagar a todos esos axiomas y principios el portazgo de los sentidos; pero de sus lucubraciones sólo puede colegirse que la experiencia los confirma; pero de ninguna manera que los descubra y les sirva de fundamento (González Ramírez, 1967, p. 257; Raat, 1975, pp. 101-103).

Pasamos por alto a otros adversarios del positivismo, como el capitalino José de Jesús Cuevas (1842-1901), adalid del sector católico, en el libro *El Positivismo en México* (Zacatecas, 1885), y Francisco Zavala (1840-1915), nacido en Guadalajara, quien en las obras *El socialismo y la iglesia* (Guadalajara, 1907) y *El positivismo* (1909) opinaban que el positivismo conducía lógicamente al materialismo y, por tanto, era germen de muchos males.

Todos estos ataques no fueron suficientes para destronar el positivismo. Los golpes definitivos que lo eliminaron procedieron de Sierra y un grupo de jóvenes, cuyo mentor era Pedro Henríquez Ureña (1884-1946), dominicano, quien con su entusiasmo y laboriosidad logró la unión del grupo. Henríquez Ureña escribía en 1909:

> En México la filosofía de Comte, en fusión con teorías de Spencer y con ideas de Mill es la filosofía oficial, pues impera en la enseñanza desde la reforma dirigida por Gabino Barreda y se invoca como base ideológica de las tendencias políticas en auge…; *sotto voce*[13] una parte de la juventud sigue ya otros rumbos (no la crítica conservadora, la católica, sino la de avanzada, la que se inspira en el movimiento intelectual contemporáneo), apenas si ha comenzado con el memorable discurso de don Justo Sierra en honor a Barreda (1908)[14] y uno que otro trabajo de la Sociedad de Conferencistas (1960, p. 52).

Alfonso Reyes (1889-1959), hijo del general Bernardo Reyes, excelente literato de vasta producción cuyos estudios de humanidades entremezclan cuestiones filosóficas, testigo presencial del ambiente, confirma las palabras de Henríquez Ureña. El educador (Sierra) adivinaba las inquietudes nacientes de la juventud y se adelantaba a darles respuesta. El positivismo oficial había degenerado en rutina, y se marchitaba en los nuevos aires del mundo. En cambio, la generación del Centenario desembocaba en la vida con un sentimiento de angustia, cuando Justo Sierra le salía al paso, ofreciéndoles "la verdad más pura y la más nueva" (Reyes, 1962, pp. 209-215).

En efecto, pocas figuras como la de Justo Sierra han reflejado tan bien la larga etapa de la historia de México desde la República Restaurada hasta la caída del porfirismo (Zea, 1956a, pp, 173-174). Liberal en su juventud, polemizó con Barreda y criticó ciertas expresiones antiliberales del positivismo. Desde las columnas del diario *La Libertad*, atacó el liberalismo utópico y sus excesos antirreligiosos (1880).

[13] *En voz baja*.

[14] Cfr. Sierra, 1977, *5*, pp. 384-396.

> Yo jamás he sostenido ni nunca sostendré la más ligera sombra de persecución para los hombres que profesan una religión cualquiera; jamás he sostenido ni sostendré ni la expulsión de los clérigos, ni la expulsión de las mujeres que se hacían intérpretes de sus doctrinas, enjugando, a pesar de esto, las lágrimas de los pobres... Yo, señores diputados, no pretendo combatir de este modo al clero: yo pretendo combatirlo en la escuela y la enseñanza. Creo que el partido liberal entero debe convertir allí sus miras, porque allí será el verdadero campo de batalla... (Sierra, 1977, *5*, p. 40).

Una revisión de los escritos de Sierra, si bien no permite llegar a la conclusión de que haya seguido un determinado sistema filosófico o elaborado uno personal, lo muestra coherente en su pensamiento. Defendía el método positivista, pero no la doctrina; Sierra aceptaba la existencia del espíritu:

> Partidarios ardientes del método positivista en la enseñanza no lo somos de la filosofía de la escuela. Creemos en la existencia del espíritu, y hemos dicho, y sostendremos toda la vida que, en este sentido, falta algo muy importante en el vasto plan de educación secundaria en México (*La Tribuna,* febrero 26 de 1874; Sierra, 1977, *8,* p. 23).

Y en un artículo anterior:

> Pero el grande, el verdadero vacío del plan de estudios, es la falta de una cátedra de filosofía... Tocamos aquí el espíritu de exclusivismo positivista que reina en el desarrollo del plan de estudios, en lo relativo a la enseñanza secundaria... (*La Tribuna,* enero 9 de 1874; Sierra, 1977, *8,* p. 14).

Sierra aludía a la supresión de la filosofía en la EP, y afirmaba que no es justa esta prescripción, mucho menos cuando los jóvenes están preparados por el estudio de las ciencias y de la lógica de Mill para separar ‘‘el buen grano de la cizaña’’ (*La Tribuna*, febrero 26 de 1874).

Y pedía a Barreda:

> Pero este vacío puede llenarse, y el Señor Barreda, tan competente en la crítica filosófica, podía hacerlo abriendo una cátedra especial de historia de la filosofía, y muchos solicitaríamos la honra de sentarnos en sus bancos (*La Tribuna,* febrero 26 de 1874).

Por otra parte, admite que hay verdades más allá de la percepción sensorial:

> No pertenecemos a la escuela rigorista cuyos miembros más esclarecidos en nuestro país contribuyeron a la reforma que hemos indicado [la reforma escolar]. Somos de los que creemos que existen nociones como las de libertad y de la personalidad humana que pueden tener cabida en el circuito de las verdades positivas… (*El Federalista*, octubre 19 de 1875; Sierra, 1977, *8*, p. 44).

En abril 7 de 1881, Sierra, coherente con sus ideas, propuso a la Cámara un proyecto de creación de la Universidad Nacional (suscrito por las diputaciones de Aguascalientes, Jalisco y Veracruz), proyecto del cual se dice que pertenece a la escuela liberal positiva. La Universidad sería una corporación independiente formada por las escuelas preparatoria y secundaria de mujeres y las escuelas de bellas artes, comercio y ciencias políticas, jurisprudencia, ingenieros, medicina y escuela normal y de altos estudios. Los estudios preparatorios se harían en un plantel donde la enseñanza sería enciclopédica, basada en el método científico. A la lista conocida de materias del plan de 1877 añade, a diferencia de Barreda, la psicología, la sociología y la historia general. Además, habría otros estudios literarios. La normal formará parte de la universidad, particularidad de la cual Sierra se apartará más adelante, cuando sostendrá que la normal no debería depender de la universidad. Naturalmente, casi huelga decirlo, la escuela de altos estudios albergará el estudio de la filosofía (*El Centinela Español*, febrero 10 de 1881; Sierra, 1977, *8*, pp. 67-69).

Como puede verse más arriba por las consideraciones de Vigil, no todos los positivistas compartían los puntos de vista de Sierra. Por otra parte, Sierra fue experimentando una evolución interior que aparece en el discurso sobre la inamovilidad judicial pronunciado (diciembre 22 de 1893) en la Cámara de Diputados, barrunto de la desilusión de su autor respecto de la ciencia.

> El espectáculo que presenta el fin de este siglo es indeciblemente trágico: bajo una apariencia espléndida, se encuentra tan profunda pena que pudiera decirse que la civilización humana ha hecho bancarrota, que la maravillosa máquina preparada con tantos años de labor y de lágrimas y de sacrificios, si ha podido producir el progreso, no ha podido producir la felicidad (Sierra, 1977, *8*, p. 69).

O'Gorman (1960, p. 196) dice a propósito de la evolución doctrinal de Sierra:

> En adelante, Justo Sierra será presa de un angustioso escepticismo que en una ocasión (Discurso de enero 1o. de 1897; Sierra, 1977, *5*, p. 221) definió

imputándoselo como ‘‘ese enfriamiento senil del alma que se llama escepticismo’’. Entre el Justo Sierra del “Plan Montes’’ y este “hombre de vacilaciones e indecisiones’’ (Discurso de septiembre 10 de 1904; Sierra, 1977, *5*, p. 341) hay un enorme golfo; el mismo que se extiende para separar al autor positivista del proyecto universitario de 1881 y al ministro porfiriano creador de la Universidad Nacional en 1910.

El homenaje a Barreda (marzo 22 de 1908) ‘‘del pensador, del fundador tranquilo que creyó cimentar sobre inconmovibles bloques la paz espiritual de la república’’ sirve a Sierra para apretar todavía más ese razonamiento sutil –casi perdido en los sonoros periodos de sus discursos– atisbos momentáneos sobre su propia evolución interior.

“Dudemos”. La ciencia, como conocimiento sistemático de lo relativo está en perpetua evolución, en perpetua discusión, en perpetua lucha. La ciencia está lejos de ser indiscutible, pues sus mismos principios son materia de debate, y aun suponiéndola fija y perfecta, no es otra cosa que la disciplina y el conocimiento de lo relativo. La bandera de la ciencia no es una enseñanza de paz. No lo es (Sierra, 1977, *5*, pp. 387-396).

De nuevo aparece la desconfianza en la ciencia como asidero absoluto, y Sierra insiste en apoyarse en ésta sólo como conocimiento de las relaciones entre las cosas. Y como los hechos existen, por eso resisten. Ahora bien, la ciencia es un método, una disciplina formadora de las mentes. En el mismo discurso descubre Sierra la presencia de la nueva generación con su llegar atropellado y tumultuoso.

Finalmente, con la inauguración de la Universidad Nacional (septiembre 22 de 1910) (Sierra, 1977, *5*, pp. 447-460), realiza la inquietud de tantos años atrás (26 años): la creación de la Escuela de Altos Estudios (septiembre 18 de 1910), el torreón más alto del edificio escolar para enseñar a investigar y pensar, investigando y pensando, donde Sierra introduce a la filosofía.

Una figura de implorante vaga alrededor de los *templa serena*[15] de la enseñanza oficial: la filosofía; nada más respetable ni más bello… Sirve de conductora al pensamiento humano que no habría querido jamás abandonar; lo perdió casi en el tumulto de los tiempos bárbaros y se detuvo en las puertas de la Universidad de París, el *alma mater*[16] de la humanidad pensante en los siglos medievales:

[15] *Templos serenos*.
[16] *Madre bienhechora*.

> esa implorante es la filosofía... ¡Cuánto se nos ha tildado de crueles y beocios por mantener cerradas las puertas a la ideal Antígona! (Sierra, 1977, *5*, p. 459).

Sierra confiesa paladinamente que antes no se había querido dar cabida a la filosofía en los programas: pero sin ella no se podía ir más allá en la explicación no ya del cómo sino del porqué del universo. Ahora se dejarán a la filosofía los temas del monismo y del pluralismo y las doctrinas modernas como las del Henri Bergson (1859-1941) y William James (1842-1910).

De estas citas puede colegirse cómo Sierra contribuye con su pensamiento a orientar a los jóvenes de principios de siglo hacia doctrinas distintas del positivismo.

No fue el único. Ramón Manterola (Cfr. capítulo XVI, 4.2.2) participó también, junto con Sierra y Vigil, aunque de otra guisa, a la crítica del positivismo. En 1988 publicó una obra *La escuela eclesiástica ante el positivismo y la metafísica*, cuyas ideas centrales había dado a conocer desde 1893 en el *Boletín bibliográfico y escolar*, editado por él mismo y en el cual alude a un *Ensayo filosófico*, que no se ha podido localizar.

Manterola propone una doble clasificación de las ciencias al modo de la de Comte. Un grupo comprende las ciencias abstractas, concretas y prácticas; el otro las ciencias de relaciones de los fenómenos y orígenes, las cuales investigan el cómo y el porqué. El autor admite así la metafísica cuya base es la ciencia positiva y, por tanto, se separa del positivismo. Abre, además, otro grupo de ciencias del progreso indefinido con la psicología, la lógica pura, la estética, la moral y la teognosia o conocimiento progresivo de Dios.

Manterola niega que exista oposición entre racionalismo y positivismo. Más bien aquél se opone al dogmatismo cuyo criterio fundamental es la fe o la autoridad. El positivismo, cuyo criterio principal es la experiencia, de ningún modo excluye la razón. Lo mismo sucede con la escuela metafísica. Se apoya principalmente en la razón, y no por eso niega o rechaza la experiencia. El punto de oposición entre ambos consiste en afirmar el racionalismo, la capacidad de la razón más allá de los límites del universo visible e inquirir las causas y naturaleza íntima de los seres, capacidad que el otro sistema –el positivismo– rechaza.

Manterola no propone la posibilidad de fusión de las escuelas rivales o su conciliación, sino el establecimiento de una escuela media, ajena al exclusivismo y exageración de los principios de una y otra. Con frecuencia se confunden en filosofía los criterios lógicos con los psicológicos. Los primeros (lógicos) son obra a la vez de la experiencia y de la razón y constituyen las reglas establecidas en cada ciencia para encontrar la verdad

y proporcionarnos ideas claras y completas de las cosas. Los segundos (psicológicos) existen en el espíritu humano por su propia naturaleza; son las leyes que lo gobiernan, y mediante su aplicación se llega a alcanzar la certeza en el conocimiento. Los lógicos no podrían existir sin los psicológicos. En cambio, éstos pueden existir sin aquéllos. Los criterios psicológicos son cuatro: 1) admitir como verdad lo que la conciencia revela directamente de su propia existencia y sus capacidades, principio semejante a la idea clara y distinta de Descartes en la cual se contiene implícitamente la existencia de los seres independientes del yo; 2) suponer en todos los actos la uniformidad de la naturaleza, es decir, los fenómenos bajo las mismas circunstancias se comportan de manera idéntica; 3) profesar como principio instintivo que no hay efecto sin causa; y 4) admitir como verdadero en una cosa lo inmediata o mediatamente comprendido en la idea clara y distinta de aquélla. El primero de los principios es el punto de partida de todo conocimiento. El segundo y tercero son indispensables para adquirir el saber. La experiencia los confirma como leyes naturales. El cuarto, esencialmente objetivo, forma la base de la deducción, y es fuente de la mayoría de las verdades conocidas por el hombre y también, cuando no se aplica debidamente, de los errores en que incurre. La observación y la experiencia proporcionan mediante las sensaciones los elementos para que actúen estas leyes (Manterola, 1893, pp. 98-102; 113-118; 129-132; 162-166; 194-200; 212-215).

Manterola aparece así como la única figura que, entre las acaloradas disputas positivistas y antipositivistas, intentó un sistema conciliatorio entre ambos grupos y una teoría original de la validez del conocimiento.

El grupo de jóvenes (Salmerón, 1963, pp. 270-280) que junto con Sierra contribuyó a la eliminación del positivismo, comprendía, además de Henríquez Ureña y Reyes, a cierto número de escritores y artistas fundadores (1906) de la Revista *Savia moderna*, prolongación de otra célebre revista literaria del siglo pasado, *La Revista Moderna*. Por desgracia, aquélla duró poco, pero produjo el impacto suficiente para eliminar dos tendencias en boga: el afrancesamiento en literatura y el positivismo en filosofía. Entre aquellos jóvenes sobresalen Antonio Caso (1883-1946) y José Vasconcelos (Monsiváis, 1973, *4*, pp. 319-320; Reyes, 1941, pp. 6-14).

Aquél sustentó en 1909 un ciclo de conferencias sobre la filosofía positivista, y en octubre 28 de 1909 se fundó el Ateneo de la Juventud.

Henríquez Ureña (1960, p. 611) comenta que durante la dictadura de Díaz la vida intelectual en México había vuelto a adquirir la rigidez medieval, si bien con ideas propias del siglo XIX. El grupo al cual se afilió

pensaba, por el contrario, de otro modo. Formado por jóvenes que comenzaron a sentir la necesidad del cambio, juzgaba la filosofía oficial demasiado sistemática, demasiado definitiva para no equivocarse. Algunos miembros del grupo, relata Henríquez Ureña, se dedicaron a cultivar la creación literaria y su afición a la lectura de los poetas latinos, y otros se lanzaron a leer a todos los filósofos a quienes el positivismo condenaba por inútiles, desde Platón hasta Émile Boutroux (1845-1921) y Bergson (Posada, 1962, pp. 142-155). El grupo de El Ateneo asestó al positivismo el golpe de muerte, pues lo atacó en su propio terreno, y no en el de la política y religión como se había hecho anteriormente (Ramos, 1976, p. 200).

Los ataques de Comte contra la metafísica –observa sutilmente Henríquez Ureña (1960, pp. 52-53)– se dirigían contra la escolástica, es decir, contra el intento de explicar los fenómenos por medio de entidades, esencias o causas inverificables por la experiencia. Y añade con un dejo de ironía que Comte no se detuvo a preguntarse si la investigación de leyes y principios era menos metafísica que las entidades escolásticas. Henríquez Ureña advierte que a Comte se le escapó la característica de la verdadera metafísica: la tendencia a unificar la experiencia, a pensar las cosas en conjunto, para alcanzar una visión totalizadora. La nueva generación adoptó precisamente esta característica de la metafísica como su programa intelectual.

Vasconcelos, por su parte, notaba que los llamados tres estados de Comte no son edades del saber ni tienen que ver con el progreso, sino que consisten en el empleo de métodos diversos adaptados a los variados campos de la realidad. Barreda obligó a explorar, sin sospecharlo, en virtud de los propios postulados limitativos del dominio de la especulación, otras virtualidades de nuestro ser. Así se desenvolvieron los criterios intelectuales y pragmáticos. En suma, la generación de El Ateneo alentó la ampliación de la experiencia humana, la afirmación de la libertad y con ello la simpatía para con el pueblo (Vasconcelos, 1957, *1*, p. 69).

Salmerón (1963, pp. 276-277) estima que la oposición al positivismo no era una mera divergencia teórica, sino que revestía consecuencias políticas. Significaba, de una parte, el rechazo de una doctrina agotada, como lo prueba el rápido acceso de la nueva generación al magisterio cultural y, de otra, el rechazo del régimen, liquidado por resultar un óbice para el desarrollo del país, régimen sostenido por la burguesía de latifundistas y funcionarios públicos, la dueña del poder económico y político, y olvidada de los intereses de la población campesina, de los escasos obreros y de una reducida clase media. La actitud negativa y crítica frente al positivismo y a la exigencia de libertad individual son los hechos de cultura paralelos al

movimiento maderista, que constituye una primera etapa de la Revolución Mexicana (Salmerón, 1963, p. 278).

El mismo autor considera decisivo eliminar cualquier expresión que, aun metafóricamente, implique una relación causal entre los ateneístas como grupo y el movimiento revolucionario.

Antonio Caso, otro de los miembros de El Ateneo, criticó también el positivismo como filosofía incompleta en sus *Siete conferencias* sobre la historia del mismo, sustentadas durante junio, julio y agosto de 1909 ante numeroso auditorio (Hernández Luna, 1967, *16*, p. 375). Caso previene a los mexicanos contra el escepticismo que los invade y, por otra parte, teme los peligros del anti-intelectualismo provocado por los extremos del nacionalismo. Era preciso poner fin a tales extremos, causa segura de la anarquía. Caso (1910) insiste en que, sometiendo todo al racionalismo, se limitaba el conocimiento, puesto que gran parte de la realidad escapa a lo racional, y el filósofo muestra la incapacidad de la mente para abarcar toda la realidad (Krause, 1957). En los cuatro artículos publicados en *Revista de Revistas* (1911), Caso defiende a Sierra contra Agustín Aragón. Son como dice Hernández Luna:

> [...] una impugnación al carácter sectario del positivismo mexicano, al fetichismo de la ciencia positivista, al fanatismo comtista, a la ‘‘dogmática de un comtismo desnaturalizado’’, ‘‘misérrima escolástica positivista’’, al ‘‘positivismo ortodoxo’’ al ‘‘seudo cientificismo positivista’’, a la ‘‘mentalidad incurablemente sectaria y mezquina” de nuestros positivistas, a la ‘‘capilla comtista” de los encargados del positivismo para la provincia mexicana (1967, *16*, p. 38).

En la lucha contra los liberales y los católicos, el positivismo había triunfado, pues expresaba un ideal social anhelado por todos: la paz y el orden. Ahora surgía una nueva generación, formada en el positivismo y adversa a sus padres, que era expresión de una situación social: el descontento por el orden, un orden asfixiante, enemigo de la libertad.

El positivismo fue en sus inicios una doctrina constructiva. Hacia 1907 había dejado de serlo (Zea, 1978, pp. 441-442), pero seguía hablando de orden, sin nada que ordenar, de progreso, sin nada que llevar adelante. Ahora se requería una doctrina capaz de encender el interés y el entusiasmo ante la inmensa tarea que restaba por hacer, una doctrina impulsora del cambio como el positivismo lo había sido del orden. Sin embargo, la adopción de las nuevas filosofías no revistió el carácter político presente en la adopción del positivismo. La revolución mexicana de 1910 no tuvo una

filosofía como la había tenido la revolución liberal triunfante en 1867 (Ramos, 1976, p. 200).

> La generación del centenario no trató sino de eliminar de las aulas una filosofía que ya no satisfacía los escondidos anhelos de renovación. Lo que buscó fue una *filosofía que justificase estos anhelos* [subrayado en el original] (Zea, 1978, p. 442).

Del papel que desempeñaron Caso, Vasconcelos y otros miembros de El Ateneo en los años siguientes hablará el próximo volumen. Terminamos aquí la narración con un apartado sobre la semblanza de Chávez, brazo derecho de Sierra, antes de reflexionar sobre la tendencia educativa del porfiriato, tema del capítulo XXI.

5. EZEQUIEL A. CHÁVEZ (1868-1946)

Fue no solamente espectador de los tumultuosos acontecimientos del país desde 1900 hasta su muerte y estudioso de la historia del mismo, sino actor también como subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, director de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela de Altos Estudios en la Universidad Nacional, rector de ésta por dos veces (1913-1914 y 1923) y diputado al Congreso de la Unión (1911-1912). Chávez abrazó la vocación académica desde 1891, cuando acababa de obtener su título de abogado, e inició su larga carrera magisterial de más de 50 años con la enseñanza de la geografía, historia, lógica, moral y psicología, muestra de la amplitud de su cultura y la variedad de sus intereses. Hombre de acrisolada honradez y firmes convicciones, hubo de expatriarse a Norteamérica en tiempos de Carranza, para no prestarse a la manipulación gubernamental de la Universidad. Más tarde (1924) renunció al puesto de rector de la Universidad al sentirse maniatado para evitar los atropellos cometidos contra ésta. En 1934 renunció a su puesto de miembro de la Comisión Técnica de la Secretaría de Educación Pública por discrepancias irreductibles con la política educativa del gobierno.

Chávez nació en Aguascalientes. Sus padres fueron Ignacio T. Chávez, médico y Guadalupe Lavista. Después de los estudios primarios de Ezequiel, la familia emigró a la capital donde éste inició sus estudios de preparatoria en el Instituto Anglo-Franco-Mexicano de Emilio Baz. Ingresó a la EP en 1882, y fueron allí sus maestro Manuel M. Contreras, Justo Sierra, Ignacio M. Altamirano y Miguel Schultz, entre otros. Su amistad con Sierra data de aquel memorable incidente cuando éste defendió la deuda extranjera en

la cámara y los estudiantes decidieron protestar por su oposición y boicotear sus clases. Poco después Chávez sustentó su examen de historia en cuyo tribunal estaba Sierra, y obtuvo la calificación unánime de MB. Sierra se hallaba en un ángulo de la sala, y Chávez se preguntó: ¿qué iba a hacer?, ¿debía alejarse de Don Justo, condenado por los estudiantes a muerte civil? Chávez avanzó hacia éste, y le dio las gracias por la más alta calificación. Sierra le contestó que sabía por qué él no concurría a clases, respuesta que dejó tan impresionado a Chávez que desde entonces hasta la muerte de Sierra (1912) fueron muy buenos amigos.

Avido lector, se dedicó a conocer las obras de los grandes filósofos, Mill, Spencer, Descartes y Paul Janet, los cuales lo apartaron del positivismo. Poco después de su recepción profesional (1895) fue llamado por Baranda para colaborar con él en el ramo de la educación. Intervino en la reforma del plan de estudios de la preparatoria de 1896 (Cfr. capítulo XV, 5) y, desde ese año, como fundador de la cátedra de psicología, empezó a impartirla. Fundó y dirigió la *Revista de Instrucción Pública* (5 vols.), colaboró con Sierra en la obra *México: su evolución social* (1902) y en 1903, ya al lado de Sierra, empezó la publicación del *Boletín de Instrucción*[17] (16 vols.). Cuando Sierra ocupó el puesto de secretario de la flamante Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, nombró a su amigo Chávez subsecretario (julio 1o. de 1905) hasta la renuncia de los dos en marzo 24 de 1911.[18] Todavía Sierra intentó en vano que su amigo y colaborador ocupase el puesto de secretario (Cfr. capítulo XX, 2).

Comisionado por Sierra viajó por Norteamérica en 1903, 1906 y 1909 para visitar algunas universidades y preparar así la fundación de la Universidad Nacional (septiembre 22 de 1910). Durante una de sus estancias en el vecino país del norte (marzo 8 de 1916-septiembre de 1917), Chávez supo la infausta noticia de que se había suprimido la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (febrero 5 de 1917) y se había aprobado una nueva redacción del artículo 3o. con la imposición del laicismo aun en las escuelas particulares. Su reacción fue de repudio al monopolio estatal de la educación (Cfr. capítulo XV, 5.1) (véase Chávez, 1967, pp. 28-29). La idea de restablecer la Secretaría se convirtió en uno de los principales propósitos de Chávez, tema que será materia del siguiente volumen.

Conferencista distinguido, impartió sus conocimientos en Barcelona, Madrid, París y varias veces en la Universidad de California (no se especifica en cuál unidad). Como autor, además de varios artículos, escribió

[17] Cfr. Apéndice 8.
[18] De acuerdo con Hernández Luna (1981) la renuncia fue en marzo 30.

las obras *Ensayo de psicología de la adolescencia* (1928); *Ensayo de psicología sobre Sor Juana Inés de la Cruz* (1931); *Dios y el universo* (1934); *¿De dónde venimos y a dónde vamos?* (1946); y *Las cuatro grandes crisis de la educación en México* (1946). Además de los cargos que ocupó, índice de su valía, Chávez tuvo la satisfacción de ser nombrado ‘‘Maestro de la Juventud Mexicana’’ en agosto 31 de 1925. Fue también académico de la lengua y miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Siempre le preocuparon las cuestiones relativas al origen del universo y del hombre, y desde su conflicto interior (desde 1887 hasta 1909), Chávez optó por la fe católica que cultivó hasta su muerte, ocurrida en diciembre 2 de 1946. En esta ocasión, cuando ya no hay lugar a los halagos ni las adulaciones, cuando de un hombre no queda más que la sombra de su memoria y la solidez de sus obras, se dejaron oír las voces de quienes lo habían conocido y estimado por su calidad humana y lo presentaban como ejemplo digno de imitarse (Cameron, 1967; Hernández Luna, 1981; Quiroz, 1972, pp. 81-86).

CUARTA PARTE

REFLEXION CRITICA

CAPÍTULO XXI

CONSIDERACIONES FINALES

1. VISIÓN DE CONJUNTO

Largo ha sido el camino recorrido. Noventa azarosos años de la vida independiente del país, periodo en el cual se inicia la educación pública como tarea fundamental en la construcción de la patria mexicana (Cfr. Introducción, 1).

La Constitución de Apatzingán (1814), uno de los antecedentes de la construcción espiritual del México independiente, mencionaba en su Art. 39o. la obligación del Estado de favorecer la instrucción y lo convertía sí en responsable de la tarea educativa del país. Es asombrosa la manera con que el texto: ‘‘... la ilustración como necesaria a todos los ciudadanos debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder’’ (Tena Ramírez, 1978, p. 35), cobra paulatinamente vida y adquiere relieve a lo largo del desarrollo histórico de México, en la primaria, preparatoria y normal.

El progreso de la educación pública desde 1821 hasta 1911 puede advertirse a través del cambiante propósito perseguido por el Estado al promoverla: primero, como necesidad ineludible para la formación de una democracia; en seguida, como factor de orden y progreso, la idea fija desde 1867; y finalmente, como elemento indispensable de integración social y formación de la identidad nacional de los ciudadanos del país. El creciente interés por la educación se expresa paulatinamente en una serie de instrumentos: proyectos, planes de estudio, iniciativas de ley, y finalmente leyes, acompañadas de sus respectivos reglamentos, así como dictámenes, instructivos, etc., cuya publicación coincide asimismo con la creación y organización de un organismo regulador del ramo educativo, y finalmente con la ‘‘especialización’’ de aquél.

De este rico y variado conjunto de medios resultan progresos innegables en la conformación del contenido (el currículo), la metodología de la enseñanza y la calidad de los educadores. Desde aquellas escuelas de primeras letras, y posteriormente de instrucción elemental, organizadas según el método lancasteriano, hasta los planteles de educación primaria de 1908 de doble nivel, elemental y superior y con didáctica de inspiración pestalozziana, se extiende todo un camino jalonado por éxitos y fracasos, entusiasmos y desfallecimientos. La trayectoria de la preparatoria, apenas esbozada durante el primer cincuentenario de la existencia de México como requisito básico al estudio de distintas carreras, manifiesta cambios más radicales, si se la compara con la preparatoria de Gabino Barreda (1867), cuyo currículo perseguía una doble meta instructiva y educativa, que Ezequiel A. Chávez perfeccionó en 1896, al dotarlo de ponderado equilibrio entre las matemáticas y las ciencias naturales, de una parte, y las humanidades, de la otra.

La escuela normal comenzó a existir a su vez como institución separada y autónoma hasta 1887, si bien el interés por su fundación se remonta al año 1823, cuando se creó la Normal Lancasteriana (Tanck, 1977, p. 140) que hubo de clausurarse poco después por falta de alumnos. En el año 1827 resurgía el proyecto de la normal con la Academia de Primera Enseñanza de los Monteros y J. Villaurrutia, y en 1842 se expidió el decreto que ordenaba elaborar un plan para fundarla. Después se sucedió una serie de ensayos: las Academias de Instrucción Primaria (1879) con cátedras de pedagogía y entrenamiento en los modernos métodos de enseñanza; luego la Escuela Modelo de Orizaba (1883) transformada en Academia Normal (1885-1886) y centro de irradiación de la pedagogía nacional; en seguida, la Normal de Jalapa fundada, en 1887, indiscutida cuna de la reforma educativa, hasta llegar finalmente a la *inauguración* de la Normal capitalina para varones (1887) y la *transformación* de la secundaria femenina en normal para señoritas (1888). Más adelante, la ley de 1908 estableció una Normal para educadoras de párvulos y profesoras de primarias, diferentes de aquélla para enseñar en secundaria.

La opinión pública apenas mencionó, en las primeras décadas del México independiente, la educación indígena, como necesidad que urgía atender solícitamente, pues aquélla constituía la ‘‘base de la prosperidad de la nación’’. Ramírez señala la educación de los indígenas como ‘‘base de la verdadera educación pública’’; Altamirano insiste en su importancia, Baranda y las resoluciones del Primer Congreso de Instrucción Pública en 1889 la recomiendan; Castellanos propone que sea verdadera ‘‘educación integral’’

y no simple instrucción rudimentaria, pues esquivaba así el peligro que el atraso de esta "raza" representaba para la vida nacional; Sierra urge la educación indígena en los albores del siglo XX, y la ley de escuelas de instrucción rudimentaria de 1911 la establecen y organizan tardíamente, cuando el país todo resonaba con los ecos del movimiento revolucionario.

Este largo recorrido, descrito en las jornadas de los capítulos, requiere en el punto de llegada una mirada de conjunto. Sólo así podrán distinguirse los puntos importantes de la ruta, las crestas lo mismo que los valles y las encrucijadas.

Desde luego, pueden señalarse dos grandes etapas durante estos 90 años: la primera, de *preparación*, sacudida por violentos choques políticos con inevitables y perjudiciales secuelas en la educación, arranca con la firma del acta de independencia del país (agosto 24 de 1821), y se extiende hasta antes de la expedición de la ley de instrucción pública (diciembre 2 de 1867) de la República Restaurada. A partir de 1867 comienza la segunda etapa, de *consolidación*, cuyo culmen indiscutible fue la gestión de Justo Sierra en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y se prolonga hasta la renuncia de Díaz (1911). Entre aquel punto de partida y el de llegada sobresalen diversos aspectos.

2. Los diversos aspectos de la enseñanza oficial

2.1. La enseñanza sigue irremediablemente durante esta primera etapa (1821-1867) los bandazos políticos del país, ya en manos de los conservadores, ya de los liberales, al margen del mérito de los distintos planes de estudio o de las iniciativas valiosas de los diferentes regímenes. No se puede identificar una tendencia educativa que se desarrolle paulatinamente. El sistema mutuo (Cfr. capítulo VI, 2) domina durante este lapso, y los sucesivos gobiernos muestran una patética incapacidad para hacerse cargo de la enseñanza elemental, por más que clarividentes pensadores encabezados por Mora se percataran de que el progreso democrático del país no se lograría, mientras el 93% de la población permaneciera analfabeto. Si se recuerda que en esos 45 años –etapa de preparación– 28 presidentes y dos emperadores gobernaron el país y 78 secretarios de Estado[1] tuvieron bajo su cargo la enseñanza pública, podrá colegirse la imposibilidad de esperar avance alguno durante una época de incesantes cambios. Durante esta etapa que abarca desde 1821 hasta 1866 se registraron 12 ensayos educativos,[2] algunos

[1] Nótese que varios de ellos ocuparon el puesto en distintas ocasiones.
[2] Cfr. Apéndice No. 7.

de efímera duración. Consecuencia lógica y lamentable de tanto cambio político y social fue la ausencia de un plan orgánico de enseñanza que orienta ésta en sus líneas más generales.

La siguiente etapa de *consolidación* (1867-1911) permite, gracias a la pacificación del país, mayor estabilidad política y social y continuo progreso de la enseñanza, manifestado en una tendencia definida: durante estos 44 años, a diferencia del periodo anterior, solamente seis presidentes gobernaron la nación, y 13 secretarios de Estado dirigieron la enseñanza pública. Se introdujeron 19 planes de estudio.

2.2. El progreso de la instrucción se debió menos a la organización y dirección sistematizada del gobierno que a factores fortuitos como la intervención de Barreda en la creación de la preparatoria, improbable de no haber mediado su parentesco político con los Díaz Covarrubias que le permitió formar parte de la comisión responsable de la ley de 1867. Laubscher y Rébsamen se trasladaron a México por decisión personal, y su espléndida aportación de doctrinas y prácticas europeas al arte educativo del país rescató de su estancamiento tanto la enseñanza primaria como la normal.

2.3. Los cambios de planes de la primaria, preparatoria y normal se efectuaban frecuentemente no por razones pedagógicas sino por motivos políticos (Cfr. capítulo V, 1), condición prevaleciente durante la etapa de *preparación*. En la de *consolidación* se modifican los planes de estudio por motivos políticos, por consideraciones pedagógicas y, además, por la situación económica del país. Un rápido repaso de los mismos indica que el plan de 1823 delineó un currículo detallado para la primaria (Cfr. capítulo IV, 2.2.3, cuadro 1). En 1878 se la divide en dos: una especie de preprimaria con tres secciones y sin duración fija y tres años de primaria para niños (Cfr. capítulo XI, 3.3) y dos para niñas (Cfr. capítulo XI, 3.1). En 1887, a propósito de la creación de las normales, se habla de la primaria de seis años (Cfr. capítulo XII, 8; Art. 14o.). En 1891 se reduce a cuatro años (Cfr. capítulo XV, 1), en 1896 se funda la primaria superior (Cfr. capítulo XV, 2, cuadro 59), prolongada en 1901 a cuatro años, dos de asignaturas generales y dos de especialización en artes y oficios, algo así como un anticipo de las vocacionales (Cfr. capítulo XVII, 4). Poco después (1908) se introduce una primaria elemental de cinco años (que puede acortarse), y una superior de dos (Cfr. capítulo XVIII, 2).

Los cambios en la preparatoria son también dignos de subrayarse. Se funda en 1867 (Cfr. capítulo IX, 2 y 5); su currículo se modifica en 1869 (Cfr. capítulo VIII, 8); sufre nueva transformación al declarar la ley de 1873

exentos de las matemáticas (geometría, trigonometría y cálculo) a los abogados y médicos (Cfr. capítulo X, 5). Experimenta otro cambio en 1877 (Cfr. capítulo XI, 4). Chávez introduce en 1896 (Cfr. capítulo XV, 5.1) un plan semestral bastante equilibrado que se reforma en 1897 para abandonarlo en 1901 (Cfr. capítulo XVIII, 5), cuando se alarga la preparatoria a seis años. En 1907 se la recorta a cinco años (Cfr. capítulo XIX, 2).

Parecidas modificaciones se registran en la enseñanza normal: se inaugura en 1887 (Cfr. capítulo XII, 8), se reforma en 1892 con metodologías específicas en cada materia, plan suprimido en 1893 para volver a la metodología general (Cfr. capítulo XV, 3). En 1902 se alarga a seis años (Cfr. capítulo XVII, 3) y en 1908 se establecen las normales primarias, que especializan el ámbito de la preparación del profesor (Cfr. capítulo XVIII, 5).

2.4. La inestabilidad política, origen de algunos cambios, y el mismo atraso educativo impidieron realizar evaluaciones para determinar la eficacia de los distintos planes. Según se ha dicho más arriba, las reformas educativas se efectuaron algunas veces por razones pedagógicas, y otras, las más, por la tendencia política del reformador aun cuando el plan anterior hubiese sido sólido.

2.5. La enseñanza adquiere paulatinamente características emanadas del credo político del gobierno en turno, ajenas unas a la naturaleza de la educación como el laicismo, nacidas otras del extendido analfabetismo como la obligatoriedad. Según el orden de su aparición éstas fueron: libre, gratuita, uniforme, obligatoria, laica, integral y nacional.

La enseñanza en México nació *libre* como lo declaró el proyecto de 1823 (Arts. 1o. y 6o.) (Cfr. capítulo IV, 2.2.3), anterior a Gómez Farías; y el de 1832, Art. 2o. (Cfr. capítulo V, 2). Todo ciudadano era tan libre de enseñar como de ejercer cualquier otra profesión, libertad que se invocó nuevamente en 1833. En el *Estatuto Orgánico* (Cfr. capítulo VI, 6) de mayo 15 de 1856 (Art. 38o.) se lee: ‘‘Quedan prohibidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones’’. La discusión de tema tan controvertido se prolongó durante todo el siglo XIX y aún a principios del XX como lo reflejan las encontradas opiniones aparecidas en la prensa (Cfr. capítulo X, 3.2) (Tena Ramírez, 1978, p. 504). La Constitución de 1857 (Art. 3o.) impuso finalmente la opinión mayoritaria: ‘‘La enseñanza (Cfr. capítulo VI, 6) es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio’’.[3]

[3] Para una mejor comprensión de la característica ‘‘libertad de enseñanza’’, Cfr. capítulo V, 3.

La enseñanza era también, por el proyecto de 1823 *gratuita,* atributo que se repite en los ensayos educativos de 1827, 1842 y 1865 durante el Imperio (Cfr. capítulo VII, 6) y se ratifica en 1867 (Cfr. capítulo VIII, 2).

La propiedad de ser *uniforme,* es decir, contar con currículo y metodología semejantes parar todos los niños mexicanos –elementos que favorecerían la concordia y facilitarían los cambios de colegios– apareció en 1823 (Cfr. capítulo IV, 2.2.3) y se reiteró con la ley de 1891 (Cfr. capítulo XV, 1). La uniformidad ''con ciertos caracteres dominantes determinaba una fisonomía de familia'' [subrayado en el original] al decir de Torres Quintero (1905, pp. 397-399); pero sin que llegara nunca a sacrificar la libertad de los maestros y la riqueza de su diversidad.

La característica de *obligatoria* se introduce en 1842 (Cfr. capítulo VI, 1). Se repite durante el Imperio de Maximiliano en 1865 (Cfr. capítulo VII, 6), y se reitera en el proyecto de 1873 (Cfr. capítulo X, 3.1). Tal atributo se añadió por razón del descuido o resistencia de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela, y por la persuasión bien fundada de ser imposible una democracia sin instrucción extendida a todos los habitantes. Este precepto revista forma de ley hasta 1888 (Cfr. capítulo XIII, 1) con sanciones más severas. La ley de 1891 vuelve a citarla (Cfr. capítulo XV, 1).

Es evidente que sólo el gobierno tenía los medios para ofrecer a los niños y jóvenes del país instrucción gratuita y obligatoria, capacidad que alarmó a liberales de avanzada junto con algunos conservadores, pues temieron que la enseñanza oficial se convirtiese en monopolio estatal. De ahí que el precepto de obligatoriedad haya encontrado oposición, según se ha visto por los debates en la prensa (Cfr. capítulo X, 3.1 y capítulo XV, 6.3). Existía, en efecto, el temor de que la educación obligatoria coartara la amplia libertad de enseñanza concedida por el Art. 3o. de la Constitución del 57. Poco a poco fue aclarándose que la libertad, al tratarse del cumplimiento del deber, tiene límites, pues el hombre no es libre de renunciar a bienes como la educación que no son de exclusivo provecho propio.

El respeto a la libertad del municipio retrasó por su parte la implantación de la obligatoriedad de la enseñanza, pues no se quería pasar por encima de los derechos de éste. De la exposición anterior puede verse cómo prevaleció a la postre la tendencia más autoritaria del gobierno federal con detrimento de la libertad concedida por la Constitución del 57.

El atributo de *laica* se contenía implícitamente en la ley orgánica de instrucción pública de 1867, al excluirse del programa de estudios la enseñanza de la religión (Cfr. capítulo VIII, 2). Esta característica fue reiterada por decreto del Congreso en el año 1874 que estableció explícitamente la

prohibición de la instrucción religiosa (Cfr. capítulo X, 3.3); se redondeó en 1888 al prohibirse a los ministros de culto y personas ligadas por votos religiosos dedicarse a la enseñanza (Cfr. capítulo XIII, 1), y la ley de 1891 (Cfr. capítulo XV, 1) utiliza por primera vez el término enseñanza laica, que vuelve a aparecer en la de 1908 (Cfr. capítulo XVIII, 2).[4]

Finalmente, a principios de este siglo, la educación adquirió otras dos propiedades: *integral*, o sea, dirigida al hombre entero: cuerpo y mente, capacidades físicas, cognoscitivas, afectivas y volitivas y también *nacional*, es decir, dedicada a servir de vínculo de unión de los diversos sectores del país, incluido el elemento indígena (Cfr. capítulo XVIII, 2).

Todas esas características proporcionan a la instrucción pública su peculiar fisonomía, obra de los diferentes gobiernos en su empeño por acomodarla a las cambiantes circunstancias de los tiempos y necesidades de la población.

2.6. Digna de notarse es la evolución misma del concepto. Al principio de la vida independiente del país, los documentos oficiales hablaban de instrucción o enseñanza –la transmisión de conocimientos– al paso que el término educación –formación de las facultades– aparecía furtivamente. Incluso, cuando empieza a conocerse la doctrina de Pestalozzi, se habla de enseñanza objetiva, que Barreda saludó como ‘‘la aurora de una nueva era’’ (Cfr. capítulo X, 7). Esta es la encrucijada que separa la enseñanza antigua meramente instructiva y la nueva verdaderamente educativa por la formación de las facultades con la adquisición de conocimientos. Flores y Ruiz (Cfr. capítulo XII, 10; capítulo XVII, 9, respectivamente) usan el término educar en el sentido de desarrollar por el ejercicio todas las facultades humanas. Sólo Rébsamen y Sierra (Cfr. capítulo XII, 5) distinguen certeramente entre enseñanzas o instrucción y educación (Ley de 1908, Cfr. capítulo XVIII, 2), y reservan la primera para significar la transmisión de conocimientos y la segunda, para el desarrollo de las capacidades y la comunicación de los valores morales y estéticos. Hasta entonces se creía que la educación, tarea propia de la familia, se completaba en la escuela con la instrucción, la transmisión de conocimientos. Justo Sierra opinó con toda razón que la escuela –aun la preparatoria– también educa no sólo informal sino formalmente.

2.7. Junto con los elementos descritos aparece otro de suma importancia: la insistencia en la educación moral desde el primer año de primaria.[5] Los grandes maestros, Carrillo, Flores, Hernández y Manterola, Pavía, Réb-

[4] Para una mayor comprensión de las características sobre el laicismo, Cfr. capítulo X, 3.3.

[5] Cfr. Gráfica: Educación Primaria.

samen, Sierra quien mencionaba "la antigua y sana moral de nuestros padres" (1977, *8*, p. 188) y Torres Quintero, tratan del tema una y otra vez, diseñan técnicas para enseñarla (Cfr. capítulo XVI, 4.2.2), previenen que un hombre instruido carente de moral representa un peligro para los demás y que una sociedad sin moralidad se desliza inevitablemente hacia su disolución.

La moral es, según las obras de la época, "la ciencia que dirige las acciones humanas" (Estrada y Zenea, 1905, p. 37), o que "contribuye a la formación de carácter y suministra a los niños hábitos de atención a sí mismos y a los semejantes" (Martínez, 1905, p. 3). Se insiste en que, conforme a Alcántara García (Martínez, 1905, pp. 3-4), la principal educación moral sea el ejemplo y dirección del maestro; la materia debe respirarse más que enseñarse. Con todo, es preciso suministrar al niño conocimientos que sirvan para aclarar, afirmar y completar la enseñanza, difusa y casi inconsciente, cuando se apoya sólo en lecciones indirectas. La moral cultiva las facultades éticas –la voluntad– y las estéticas –el sentimiento. Se sugiere enseñarla en forma expositiva, moderadamente mezclada con la socrática, por el procedimiento concéntrico. La moral abraza los deberes para con los demás: los padres, familiares, amigos y prójimo en general, y trata del amor, obediencia y respeto hacia los padres, del respeto por la vida, cuerpo y bienes ajenos; de los hábitos morales o virtudes como la justicia y la templanza (Sosa García, 1908, pp. 117-135).

2.8. Más todavía que el anterior elemento, se advierte, desde los albores de la vida independiente del país, una firme persuasión de la importancia del maestro en la educación de la niñez y juventud (Cfr. capítulo XVI, 4.2), al grado que se decide crear escuelas para prepararlos, y se efectúan algunos pocos ensayos (Cfr. capítulo XXI, 1). Esta persuasión se hace más palpable después de la República Restaurada.[6] Las palabras de Díaz Covarrubias son dignas de esculpirse en piedra en el frontispicio de las normales.

> El profesor es el hecho capital de la educación alrededor del cual se centran todos los demás hechos educativos… es el que piensa, construye, reflexiona y vuelve a construir (1875, p. 107).

Los grandes maestros de la época contribuyeron a subrayar la necesidad crucial de la educación y recalcaron ciertos rasgos o cualidades propios del maestro, quien, según Carrillo, debe caracterizarse por dominar su asignatura, poseer un método para impartirla, y tratar de hacer agradable la

[6] Cfr. Apéndice 7.

escuela en la mejor tradición de Vittorino da Feltre (1378-1446) y Pestalozzi, en vez de esgrimir amenazas e imponer castigos que predisponen al estudiante contra la enseñanza (Cfr. capítulo XVI, 4.1).

Castellanos une su voz a la de Carrillo, e insiste en la necesidad de conocer los métodos pedagógicos –no puede suplantarlos la lógica– y tener práctica educativa. Llamó también la atención sobre la urgencia de promover la educación del indígena de cuya incorporación en la vida del país dependía que se consolidase la unidad nacional. Castellanos apoyó decididamente la formación de profesores en las normales (Cfr. capítulo XVII, 7), y disertó eruditamente de la organización escolar (Cfr. capítulo XVI, 4.1).

Julio S. Hernández mencionó también la importancia del maestro y añadió un ejemplo nuevo: aquél necesita actuar en colaboración con la familia. El influjo educativo del hogar y de la escuela debe ir a una, pues de otra suerte el niño sufriría una perjudicial desorientación. Insistió, lo mismo que los anteriores, en la educación, no en la mera instrucción, y opinaba que la meta de aquélla era hacer al niño libre e independiente (Cfr. capítulo XVII, 7).

A Manterola le atrajo especialmente el tema del profesor al cual dedicó varios artículos del *Boletín Bibliográfico* que describen los atributos del maestro: vivificar, inventar, motivar. Le recomienda proseguir su propia educación y frecuentar otros ambientes distintos de la escuela, para no sentirse siempre demasiado importante (Cfr. capítulo XVI, 4.2.2).

Pavía, al igual que sus colegas, señaló la primordial importancia del maestro en las lides escolares tanto en el aspecto instructivo como en el educativo, al grado de llegar a afirmar que la escuela depende del maestro y adquiere las características de éste (Cfr. capítulo XVII, 8).

Rébsamen no se extendió en cantar las glorias del magisterio o recalcar su necesidad. La supuso, y dedicó más bien varias de sus obras a ayudar a los maestros a prepararse para la enseñanza en las distintas asignaturas, basándose en los principios de la pedagogía de Pestalozzi llevados a la práctica (Cfr. capítulo XII, 5).

Ruiz recuerda al maestro la imposibilidad de aprender lo que no se entiende, y urge al preceptor a proceder de lo fácil de entender a lo difícil. Señala un elemento dotado de un dejo de modernidad: la necesidad de que el niño descubra las cosas por sí mismo bajo la orientación del maestro (Cfr. capítulo XVII, 9).

Sierra recalcó asimismo la importancia del maestro y distinguió su doble función: saber una ciencia y saber comunicarla (1977, *8,* pp. 72-75). Admitió sin ambages la carencia de profesores y la ineludible necesidad de

formarlos, propósito difícil (1977, *5*, pp. 97-100) de lograr porque el magisterio implica una verdadera vocación.

Por último, Torres Quintero saludó al maestro como el libro viviente, factor indispensable de la educación del niño, que requiere la voz afectuosa, el ademán amable, la explicación acomodada a él, la repetición discreta, funciones ajenas por completo del libro, a pesar de sus ventajas innegables (Cfr. capítulo XVI, 4.2.3).

Este armónico conjunto de voces describía al profesorado ideal y delineaba su perfil en las lides educativas del país. La realidad lacerante era otra. Estrada y Zenea señalaba en 1874 (pp. 12-13) el escollo principal en la educación "¿Creéis que sean los padres? ¿Pensáis que sean los niños? Con pena lo decimos, son… ¡los maestros!". El autor exageraba algún tanto, pues es evidente que los padres son responsables en gran manera de la educación. Estrada y Zenea se refería al caso de los maestros sin vocación, a quienes llamaba "rutineros", dedicados a la enseñanza a falta de otra ocupación, carentes de entusiasmo, interés y preparación para educar a los niños y jóvenes.

2.9. El maestro sirvió al Estado, durante el porfiriato, como instrumento para filtrar sus ideas y valores en el país. De allí que el régimen haya creado las normales con el propósito de incrementar el número de maestros. La multiplicación consiguiente de éstos disminuyó la oferta de trabajo, e inevitablemente repercutió en la reducción de los sueldos magisteriales. En un principio, el régimen había planeado la carrera del magisterio para individuos de la clase baja (Constantino, 1971, p. 27), como lo comprueba la misma ubicación de la normal, sita en un barrio del cuartel dos, de los ocho en que se dividía la capital. En éste, con numerosa población de clase media y baja, elevado índice de mortalidad (65%) y condiciones en extremo insalubres, se fundaron las dos normales capitalinas (González Navarro, 1973, p. 145).

Los individuos de la clase baja, contra las expectativas de muchos, no lograron entrar a la normal, cuyo antecedente era la primaria completa, inaccesible a la inmensa mayoría de jóvenes de esa clase. La clase media, el 7.78% de la población y creación del porfiriato, será la que ingresará a la normal. La clase baja, el 90.78% quedó, pues, sin posibilidades de ascender en la escala social. Por otra parte, el mismo sistema gubernamental se lo impedía, por requerir de mano de obra barata para la industrialización del país.

A esos maestros, venidos de familias de la clase media, se les encomienda la tarea de cambiar la faz de la nación y modificar el estado intelectual del pueblo mexicano (*El Escolar Mexicano*, 1889, *6*).

Empero, y aquí reside la contradicción del régimen, los maestros, cuya tarea se consideraba por demás importante, son menospreciados socialmente (Cfr. capítulo XIII, 3.6) –su carrera no se valora a la par de otras profesiones– y explotados económicamente, pues sus sueldos de $25 mensuales, se equiparaban a los de los cocheros, los más bajos del mercado de trabajo, mientras que el obrero en la fábrica ganaba $43 (González Navarro, 1973, p. 602). Por eso, algunos profesores reprocharán públicamente al gobierno su cicatería, y otros iniciarán el éxito de su profesión, entregándose a ocupaciones que les reintegrarían su dignidad personal, pisoteada durante el magisterio.

En la última década del régimen, la tesonera insistencia de Sierra, titular de Instrucción Pública y Bellas Artes, logró un aumento en el renglón educativo que pasó del 4.55% del presupuesto total en 1907, al 6.74% en 1910. El remedio, sin embargo, llegaba tarde. Paradójicamente, el maestro, cuyo cometido era conservar el *status quo* de las relaciones de producción de la sociedad porfiriana, no consiguió que el Estado satisficiera sus aspiraciones, e inconforme, se aliaría con las fuerzas de la revolución, portadora de la promesa de reivindicación personal y bienestar económico (Galván, 1980, pp. 5-32).

2.10. Conviene también mencionar un aspecto negativo que salta a la vista de quien haya leído las páginas anteriores: la instrucción no era para la población, sino que se dirigía principalmente a la clase media urbana. El aterrador índice de analfabetismo, existente todavía en el año de 1910, es confesión palmaria de que los gobiernos no habían logrado, por falta de presupuesto y en tiempo de Díaz por intereses económicos y políticos prevalecientes, llevar la educación a todo el pueblo. La preocupación por los analfabetos de los caseríos y villorrios, de los pueblos y pequeñas ciudades, muchas veces distantes entre sí por decenas y centenas de kilómetros y desprovistos de vías de acceso, aparece en el Primer Congreso de Instrucción (Cfr. capítulo XIII, 3.6) y en los discursos de Sierra, para mencionarse de nuevo momentáneamente (mayo de 1911) (Cfr. capítulo XX, 3.1) –en este caso como medida política– antes del desplome de la dictadura. Distintos obstáculos: necesidad del trabajo de los niños, desnutrición de éstos, lejanía de la escuela, carencia de maestros, impreparación de los mismos, arbitrariedad de los patrones en las fábricas e industrias o de los mayordomos en las haciendas impedían a los niños de las clases marginadas el acceso a

la educación. A estas rémoras habría que añadir otra, cuando se trataba de los aborígenes: la ignorancia del español y la carencia de maestros conocedores de las lenguas indígenas como los antiguos misioneros.

2.11. Es menester señalar finalmente otro factor que afectó de forma nociva toda la instrucción del país: la oposición de numerosos mexicanos a fundar una universidad semejante a la que Wilhelm von Humboldt había creado en Berlín (1810), caracterizada por el énfasis en la filosofía y la ciencia, en la investigación y la libertad de los profesores y estudiantes. Sierra llamó desde 1881 la atención sobre este alarmante vacío en el medio académico de México. Más adelante la prensa señalaba que el país requería una universidad:

> De modo que no puede existir un pueblo... si no es que haya en su seno mismo un vasto cuadro de directores no sólo para lo que a la política y administración se refiere, sino muy particularmente para lo que atañe al progreso científico que derrama la civilización, multiplica los elementos de trabajo, facilita los medios de progreso y crea el bienestar de todos (*El Partido Liberal*, febrero 8 de 1890).

Y poco después el mismo diario subraya este pensamiento:

> La utilidad de las universidades, su indispensabilidad comprobada aparecen de manifiesto en el interés con que se las mira, la protección decidida que se les dispensa y la multiplicidad con que se crean aun en países [aludía a Rusia] cuya civilización no está generalmente admitida (*El Partido Liberal*, marzo 1o. de 1890).

Exactamente un siglo después de la creación de la Universidad de Berlín, Sierra fundó la Universidad de México (1910) cuya escuela de altos estudios (Decreto de diciembre 17 de 1910, Art. 2o., incisos 1o., 2o. y 3o.) tenía por objetivo perfeccionar, especializándolos y elevándolos a un nivel superior, los estudios de las escuelas nacionales, proporcionar a sus alumnos y profesores los medios para llevar al cabo metódicamente investigaciones científicas y formar profesores (Sierra, 1977, *8*, p. 411). La pedagogía aparecía entre las disciplinas de humanidades (Art. 3o.). El proyecto de Sierra encalló en los arraigados prejuicios de algunos liberales mexicanos que se oponían a la universidad, pues les evocaba el espectro de la institución colonial dominada por una filosofía y teología estériles, y suprimida varias veces para bien del país. Ignoraban las transformaciones sustanciales sufridas por las universidades desde que la de Halle (1693) estableció el principio de la libertad académica, piedra angular de la moderna vida universitaria y la de Gotinga (1734) extendió el espíritu de la filosofía moderna, y reem-

plazó la antigua lección –la interpretación de un libro de texto– por la moderna clase –la presentación sistemática de una ciencia (Boyd-King, 1974, p. 283).

El Partido Liberal (febrero 18 de 1890) deploraba las reacciones suscitadas por el tema de la universidad y escribía aludiendo a *El Monitor Republicano:*

> De este modo se ha visto… que el proyecto para establecer una universidad en México ha dado motivo a manifestaciones tan extravagantes como inconcebibles (enero 7 de 1890).

La falta de investigación por carencia de investigadores empobreció el ambiente científico del país, y determinó, en buena parte, su deplorable atraso. Ni las escuelas profesionales entonces existentes ni las normales superiores tenían como función propia investigar, y la educación requería, como todas las disciplinas, de constante investigación con el fin de llenar plenamente su cometido.

3. ¿CONSTITUYE UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN LA TENDENCIA EDUCATIVA DEL PORFIRIATO?

3.1. *Consideraciones preliminares*

Las escuelas son parte integrante de la sociedad. Por eso rara vez nos detenemos a preguntarnos por qué existen o a cuestionar lo que hacen. Si alguien inquiriera la razón de su existencia, se le respondería: para enseñar a los niños lo que ignoran, como si todo mundo conociese qué debe saberse. Una lectura atenta de esta obra muestra, desde sus primeras páginas, la mutabilidad del contenido de la educación, sujeto a los cambios mismos de la vida. Nunca se educa en el vacío a los jóvenes miembros de un pueblo, simplemente por educar, sino que la educación supone siempre un contenido. Los niños y jóvenes viven en una época dotada de definidos contornos, en un sitio con determinadas características y ligado a ciertas tradiciones. La misión de la escuela o de la educación escolar es ayudar al propio grupo humano a preparar a los niños y jóvenes para afrontar el porvenir y enriquecer el caudal de talentos necesario al buen desarrollo de la sociedad. Cada pueblo se enfrenta, en determinado momento de su existencia, con un cierto número de problemas; defender sus fronteras –el problema de la supervivencia–, cultivar la tierra desértica de la región –el problema de la alimentación–, incrementar la producción y diversificar sus exportaciones –el problema de obtener divisas–, etc. Por tanto, los fines de la educación

varían en ciertos aspectos de una nación a otra. A la escuela se le han asignado dos cometidos: 1) proporcionar al niño las habilidades y conocimientos no aprendidos en el ambiente hogareño y 2) colaborar subsidiariamente con la familia en inculcar los valores y fomentar los rasgos de carácter que ayudarán al educando a encontrar su lugar en el grupo humano. Tales conocimientos, habilidades y valores cambian también según las épocas. Así, la educación nacional sustituyó el inglés por el francés y la caligrafía por la taquigrafía. Hace 50 años se subrayaba la autoridad y la sumisión, ahora se rinde culto a la independencia y al igualitarismo, antes se recomendaba cultivar la modestia en las niñas, ahora la desenvoltura.

Desde 1867 se delineó en México una tendencia educativa adornada de las características ya descritas, a medida que se consumaba la pacificación del país y éste progresaba en distintos aspectos. Tal tendencia se acentuó más durante el porfiriato. Recuérdense los rasgos de la nación mencionados en el capítulo III: querer el disfrute de la modernidad sin adscribirse al modo de ser moderno, es decir, dotar al pueblo de instituciones políticas (las norteamericanas) que suponían una mentalidad y hábitos desconocidos al mexicano o, en otras palabras, hacer de México un país democrático y moderno, pero con ciudadanos sumisos y dependientes al modo de la colonia. Con estos datos como base cabe preguntarse, ¿qué relación tenía la educación oficial con el país, sus condiciones, sus metas, sus problemas y carencias? Tal reflexión, consistente en examinar el tipo de educación para averiguar en qué medida se conformaba con las características de los educandos a quienes se aplicaba y las condiciones del país, es sumamente útil, pues permite comprobar si la educación respondía o no a las necesidades de éste. Actualmente se la conoce como una de las formas de la filosofía de la educación, disciplina relativamente nueva y floreciente en Inglaterra y Norteamérica (Lapp, 1975, Schofield, 1977, Taylor, 1978).

3.2. *¿Qué es la filosofía de la educación?*

El nombre compuesto de esta disciplina entraña diversos sentidos. El *primero* consistente en la aplicación de un sistema filosófico, como el tomismo o existencialismo (Cfr. Apéndice 2), a los problemas de la educación (Taylor, 1978, pp. 31-35); el *segundo* es una serie de creencias, lógicamente encadenadas, sobre la visión del mundo, del hombre y la sociedad, un conjunto de valores, una teoría del conocimiento y una teoría educativa, cuestiones implicadas necesariamente en todo sistema educativo. En efecto, la visión de un mundo externo, inmutable e independiente del sujeto, obligaría al educador a dárselo a conocer al estudiante. Si el mundo es ordenado,

el conocimiento de los diversos aspectos del mismo será también ordenado, podrá reunirse en diferentes asignaturas para comunicarse, y determinará las técnicas para enseñarlo. Los estudiantes no tendrán que ocuparse en elegir las materias ni tampoco el modo de aprenderlas. Todos cubrirán el mismo contenido, y lo adquirirán casi de la misma manera. La tarea del maestro se limitará a escoger y presentar el contenido y luego averiguar qué tanto han aprendido. Por el contrario, una visión de un mundo en evolución, cambiante y dinámico requerirá un sistema educativo diferente. En primer lugar, el conocimiento no será invariable y fijo y, por tanto, no habrá necesidad de adquirir un gran acervo de conocimientos, sino que deberá acentuarse el proceso de adquisición que permitirá al estudiante aprender continuamente. Es decir, lo importante en ese caso será aprender a aprender, y el modo de lograrlo variará con los individuos dentro de ciertos límites. Por ende, la instrucción tenderá a ser individual y a orientar al estudiante a elegir y desarrollar su propias experiencias de aprendizaje.

La visión sobre el hombre influye más todavía, pues si la naturaleza de éste se considera, desde el punto de vista de la inclinación, buena, mala o neutra y desde el de su dinamismo, o sea, de su actuación en el medio externo, como activa, pasiva o interactiva, podrán obtenerse las siguientes combinaciones reales: mala y activa, ejemplificada en el calvinismo: el hombre siempre peca al obrar. Neutra y activa, sostenida por el humanismo grecolatino o renacentista: el hombre ni es bueno ni malo; se vuelve bueno o malo al seguir exageradamente algunas de sus inclinaciones y dejarse llevar por las ocasiones ambientales. Buena y activa, propia de los románticos como Rousseau, el hombre es bueno por naturaleza, pero es pervertido por la sociedad. Neutra y pasiva propuesta por el conductismo de Watson (1878-1958) (1919), Skinner (1904-) (1938) y otros: la bondad o maldad del hombre depende del ambiente, cuyos estímulos lo inducen a la actividad. Y finalmente neutra e interactiva (hay una mutua acción del hombre en el ambiente y de ése en el hombre), implicada en el humanismo afectivo o existencial de Bühler (1968, 1917), Maslow (1970), May (1969) y Rogers (1961, 1969), cuya atención se centra en la persona y sus características como la capacidad de elegir, tendencia a la realización propia y riqueza de la vida afectiva.

Todo educador tiene consciente o inconscientemente una visión fragmentaria o completa de la naturaleza humana en ese doble aspecto moral y dinámico. Si el hombre es malo, la educación no puede pretender transformarlo; a lo más logrará reprimirlo con el fin de que se comporte debidamente. El hombre pasivo requerirá, para ser capaz de producir una res-

puesta, la estimulación del ambiente cuyo influjo se vuelve entonces decisivo, como sostiene el conductismo. Cada una de las citadas concepciones da necesariamente origen a diferentes formas de educación. Ahora bien, la visión del hombre no ha de establecerse *a priori* sino fundarse en un conocimiento adecuado de la psicología, ciencia de la personalidad humana.

Además, la actividad educativa no puede confinarse sólo a tales asuntos. Penetra también en el área de los valores. ¿Se educará para amoldar al individuo a una sociedad estable o para modificar ésta según pretende el reconstruccionismo de Counts (1969) y otros? ¿Se tratará de que los estudiantes acumulen grandes acervos de conocimientos o que aprendan a aprender? ¿La escuela se organizará democrática o autoritariamente. ¿Un pequeño grupo señalará a los demás las normas y exigirá sumisión total a éstas, o se buscará la cooperación de alumnos y maestros? ¿Se promoverá la colaboración, o más bien se alentará la competencia y se premiará el esfuerzo individual? ¿Cuáles serán las relaciones entre la escuela y la familia? Ninguna de estas cuestiones se resuelve por acumulación de datos o mera observación. No hay forma de evadir los valores en la educación, pues el mismo abstenerse de enseñarlos es una toma de posición, un valor.

La educación incluye necesariamente una teoría del conocimiento relacionada con la visión del mundo y del hombre. Si los sentidos son la única fuente del conocimiento, se tendrá que admitir una visión monista del mundo y también se restringirá el número de ciencias. Una teoría racionalista del conocimiento daría lugar a mayor empeño en el cultivo de la razón con mengua de la importancia de las experiencias sensoriales.

Por último, la filosofía de la educación requiere una teoría educativa cuyos elementos fundamentales son: *primero, el tipo de hombre* que se pretende producir con la educación, es decir, el conjunto de características de que deberá estar adornado de acuerdo con los puntos anteriores y con las situaciones ambientales concretas del país, y *segundo, los métodos adecuados para educarlo*, de suerte que se logre eficazmente tamaña empresa.

El *tercer* sentido de la filosofía de la educación determina, por el análisis conceptual y verbal, el significado de las proposiciones usadas en el campo educativo (Ayer, 1946; Magee, 1917).

3.3. *Filosofía y teoría educativas*

Se habla a veces indistintamente de filosofía de la educación y teoría de la educación como si los dos vocablos significaran los mismo. Moore (1974, p. 8) ilustra con una imagen la diferencia entre ambos. La educación consiste en un conjunto de actividades semejantes que se desarrollan en diferentes

niveles, algo así como un edificio de varios pisos. En la planta baja se efectúan las actividades educativas de enseñar, aprender, entrenar, interesar, castigar, etc., es decir, las propias de las aulas en todas partes del mundo. La teoría educativa –que incluye todo un bagaje de conocimientos psicológicos y sociológicos– se aloja en el primer piso con un cuerpo de principios, consejos y recomendaciones lógicamente relacionados entre sí y encaminados a influir en las actividades de la planta baja. El segundo piso contiene la filosofía de la educación, cuya tarea consiste en clarificar los conceptos de las plantas inferiores, examinar los principios que operan allí e investigar su consistencia lógica, etc. Esta imagen de la filosofía educativa enseña que cada estadio se basa en el anterior y está subordinado a él. Las teorías educativas suponen las actividades educativas, y dependen de éstas en cierto sentido. La filosofía educativa, a su vez, comprende las teorías y las actividades educativas, y es consiguientemente más amplia.

Se ha mencionado anteriormente el nombre teoría, que es menester definir. La teoría da cuenta de un fenómeno natural, a saber: esa complicada red de seres, sucesos y situaciones que aparecen en pautas (Moore, 1974, p. 4). En efecto, la experiencia manifiesta evidentes uniformidades que interesan al científico, cuyo cometido estriba en establecer la existencia de éstas donde no son obvias y señalar las conexiones entre unas y otras. De este modo el científico explica los fenómenos y predice su futuro curso.

Conviene distinguir, por razón de claridad, entre hipótesis científica y teoría. La primera es una exposición de cierta uniformidad observada en la naturaleza, por ejemplo, los gases se expanden cuando se calientan. Tal uniformidad una vez establecida se convierte en ley, es decir, la proposición de una uniformidad observada en la naturaleza. La teoría es un intento de dar razón de un número de hipótesis o leyes, atándolas a una interpretación más general como la teoría de Newton que explica la caída de la lluvia, la incidencia de las mareas y las órbitas de los planetas, fenómenos diversos comprendidos en una ley general.

La teoría científica debe concordar con los hechos conocidos y ofrecer una explicación correcta de los mismos, apoyada en la evidencia empírica disponible, característica que implica la observación sistemática y la experimentación. Si los hechos no encajan en la teoría, ésta debe corregirse o descartarse y si, por el contrario, los explica, queda confirmada y pasa a formar parte del acervo de las ciencias.

Aquí acecha una dificultad. Al describir las teorías educativas de los grandes maestros del pasado, se advierte que no cuadran con la descripción de la teoría dada más arriba. Las teorías de Rousseau, Fröbel y otros

educadores contienen pocas referencias a experimentos controlados sobre el desarrollo de los niños, los métodos de enseñanza, su eficacia, etc. Esos autores parten más bien de ciertos presupuestos educativos que les permiten hacer recomendaciones sobre la conducta de los maestros, el currículo, etcétera.

Por otra parte, algunos de dichos presupuestos no pueden sujetarse a investigación científica, y aun los que sí se someten a ésta son adoptados por los autores de las teorías sin averiguar su solidez, o deducidos de otros presupuestos sin fundamento sólido ninguno. De ahí que se tilde a Rousseau, Fröbel y otros educadores de no ofrecer teorías educativas. Se arguye que sus pronunciamientos y recomendaciones no pueden sujetarse a comprobación experimental, acusación que contiene su grano de verdad, pero no toda la verdad, porque una cosa es decir que los teóricos del pasado nos legaron sugerencias no comprobables experimentalmente y otra muy distinta afirmar que las teorías educativas no son teorías.

Es fundamental, antes de seguir adelante, establecer la diferencia entre las teorías científicas y otras a las cuales pertenece la educativa. La ciencia es fundamentalmente asunto de explicación. El científico se esfuerza por aprender la verdad acerca del mundo y expresarla condensada en leyes de la naturaleza que, una vez establecidas, pueden emplearse no sólo para explicar los sucesos sino para predecir el futuro y hasta cierto punto controlarlo. Pero la tarea del científico no incluye el recomendar qué uso deba hacerse del conocimiento logrado. El control de los eventos es cuestión científica. No así la decisión de ejercerlo ni la forma particular que éste tomaría. Moore (1974, p. 6) alude al caso de Thomas R. Malthus (1766-1834), cuya teoría mantiene que el crecimiento de la población tiende a superar las reservas alimenticias y que el equilibrio se restablece por el hambre y la enfermedad. Pero cuando Malthus usa la teoría para desaconsejar matrimonios de parejas muy jóvenes o ayuda a los pobres, no procedía como científico sino que proporcionaba consejo. Por tanto, es menester distinguir entre teorías explicativas como la de Newton, Darwin y otros, y teorías normativas. La educación es una tarea práctica, pues implica lograr que algo se haga, cambiando las actitudes y conducta de los niños.

De ahí que mientras la teoría científica es explicativa la teoría normativa, –como la educativa–, es prescriptiva. Nos dice qué debemos hacer o, según Hirst (1974), guía la práctica educativa.

Es obvio, pues, que la objeción contra la teoría educativa de no proceder como la teoría científica está fuera de lugar. Las teorías científicas y las teorías normativas no se parecen. ¿Existe algún elemento común en ambas?

Ciertamente. Una característica semejante las relaciona. Si la teoría normativa ha de convalidarse, sus presupuestos y conclusiones no pueden contradecir ninguna de las verdades científicas ya establecidas.

De forma importante intervienen en la teoría educativa contemporánea los conocimientos psicológicos y sociológicos, pues proporcionan evidencia empírica a las reglas de la práctica. Los psicólogos han descrito el proceso del desarrollo de los niños, su modo de aprender y de interesarse por aprender. De manera análoga, los sociólogos han determinado el influjo de los diferentes factores sociales en las actitudes del niño hacia la escuela y su deseo de aprender, y cómo afectan a la educación las diversas actitudes de los padres. Tales conocimientos, cimiento de toda teoría educativa actual, deben estar firmemente fundados, condición que introduce una diferencia importante entre las teorías educativas antiguas y modernas. Aquéllas se basaban en presupuestos dudosos y algunas veces falsos. A éstas no se les tolera falta alguna de solidez (Moore, 1974, pp. 7-11).

3.4. *La estructura de las teorías*

La teoría científica establece que todos los casos de X son también Y, por ejemplo, cada vez que un gas se calienta X, éste se expande Y. Consiste, pues, en una conclusión generalizada de una serie de hechos: la expansión de los gases por el calentamiento. La estructura de la teoría educativa es distinta. Fija unos objetivos y asigna los medios adecuados para alcanzarlos. Por ejemplo, un cierto estado de cosas P es deseable; en las presentes circunstancias R es la mejor forma de lograrlo; luego debe ponerse por obra todo lo que R implique; R representa las actividades educativas usuales; enseñar, instruir, disciplinar, interesar a los niños, animarlos, etc. La conclusión de la teoría educativa es una norma o serie de normas.

Tarea fácil es formular una teoría; otra más complicada es establecer su validez o demostrar su inadecuación (Moore, 1974, pp. 16; 48-65). Tanto la teoría científica como la educativa requieren convalidarse. La convalidación de la primera se efectúa acumulando casos en que se verifica el fenómeno, por ejemplo, siempre que se calientan los gases, se expanden; la segunda debe mostrar que su objetivo es valioso, sus medios adecuados y sus conclusiones dignas de practicarse. Ambas se apoyan en ciertos presupuestos. Los del científico adoptan la forma de hipótesis sobre el mundo empírico e incluyen ciertas condiciones (el mundo es uniforme en sus operaciones y determinado causalmente); los presupuestos del educador incluyen los del objetivo que se pretende –vale la pena– pues la educación es una actividad social para alcanzar un propósito apetecible y de los medios

–son adecuados tanto respecto de la naturaleza del educando– la respetan, como del objetivo –son eficaces para lograrlo.

La filosofía de la educación implica asimismo ciertos presupuestos de valor. Los teóricos de la educación han partido históricamente de dos presupuestos sobre el objetivo: uno, sobre el individuo que debe producirse y otro, sobre el tipo de sociedad por realizarse. El primer caso busca producir individuos que se adaptan a la sociedad tal como ésta es, así lo pretendía Locke, quien propuso que el objetivo de la educación consistía en lograr individuos responsables, caballeros cristianos capaces de vivir bien en la sociedad inglesa del siglo XVIII. Locke consideraba ante todo al individuo.

El segundo, introducido por Platón, parte de la noción de la sociedad justa descrita en *La República*, es decir, el estado armonioso en el cual viven ordenadamente las distintas clases de comerciantes, guerreros y gobernantes. La educación trataría de producir una sociedad de hombres justos, interiormente ordenados, es decir, cuyas almas concupiscibles e irascibles estuvieran sujetas a la racional. De esta suerte la sociedad justa, aún no existente en la Atenas del siglo V antes de Cristo, llegaría a realizarse.

Los presupuestos sobre la naturaleza de los educandos y del conocimiento han contribuido a polarizar las doctrinas educativas en dos: la tradicional y la progresiva o centrada en el niño. La primera sostiene que los niños son desafectos a la educación y, por tanto, la tarea del maestro consiste en orientar, coaccionar e interesar al alumno. La tendencia tradicional recalca lo que debe aprenderse, y sostiene que la educación implica adquirir conocimiento necesario y destrezas, y éste suele estar constituido de diversas áreas como matemáticas, ciencias, historia, etc. La educación se convierte, según esta tendencia, en una transacción entre un recipiente lleno y otro vacío. El maestro, a fuer de hombre desarrollado, posee conocimiento y destrezas importantes, mientras que el alumno está vacío y debe llenarse, y además suele ser pícaro y travieso. La transacción se efectúa mediante el ejercicio de la autoridad y de la fuerza. Los métodos incluyen órdenes, demostración e instrucción del maestro que se complementan con la actitud pasiva y receptiva del niño. Como el único factor educativo es el maestro, se prescinde de la cooperación entre los estudiantes. Esta tendencia, algún tanto caricaturizada, predominaba en las escuelas elementales a fines del siglo XIX, y aún se la puede descubrir en muchas escuelas de hoy.

La tendencia progresiva o centrada en el niño supone que éste está bien dispuesto a la educación y dotado de impulsos espontáneos de curiosidad e interés y que el conocimiento y las destrezas son importantes, pues proporcionan el medio que permite al niño desarrollar sus potencialidades y crecer

por dentro. La educación no es proceso en un solo sentido sino empresa de colaboración para explorar e investigar la naturaleza, proceso que inicia el niño, mientras el maestro proporciona la ayuda necesaria con el fin de que aquél reciba adecuada estimulación. En vez de la enseñanza y aprendizaje tradicionales, se promueve la inquisición libre y se anima al niño a emplear métodos de exploración y de cooperación con sus condiscípulos. Además, no se establece una división marcada entre las diferentes disciplinas.

Las teorías educativas existentes se aproximan a una de estas dos tendencias con sus presupuestos sobre los niños, el conocimiento y los métodos, base de las recomendaciones prácticas.

¿Cómo se justifican las teorías educativas o cómo se reconoce su validez o falta de ella y si sus recomendaciones deben o no adoptarse? Con la demostración de que sus conclusiones prescriptivas son inaceptables por razón de los presupuestos de sus distintos elementos. Un objetivo antihumano –el superhombre nietzcheano indiferente por completo a los derechos y sentimientos de los demás– o un presupuesto incomprobable sobre la naturaleza de los niños como el de Froëbel –se desarrollan conforme a una pauta divina– invalidarían las teorías educativas apoyadas en tales bases. Asimismo, la falta de adecuación entre el objetivo –el crecimiento indefinido del progresismo– y el medio para lograrlo –la disciplina de la escuela tradicional– son fallas que hacen inaceptables otras teorías (Moore, 1974, pp. 17-24).

4. La tendencia educativa del porfiriato

Con el andamiaje dispuesto en las páginas anteriores, trataremos de averiguar si la tendencia educativa del porfiriato constituye, por la solidez de sus presupuestos y trabazón lógica de sus conclusiones, una filosofía educativa. Existe suficiente material explícito e implícito que permite estas reflexiones. La filosofía educativa comprende los cinco puntos arriba citados (Cfr. capítulo XXI, 3.2): primero, visión del mundo; segundo, visión del hombre y de la sociedad; tercero, conjunto de valores; cuarto, teoría del conocimiento, y quinto, teoría educativa cuyos elementos parciales son el perfil del hombre –las características que debían adornar al mexicano de esa época– y los medios y procedimientos para ayudarlo a conseguirlas.

Al exponer la tendencia educativa del porfiriato tropezamos con dos dificultades: primera, al condensarla en una síntesis se la congela en un momento dado de la vida del país y, por tanto, dicha tendencia pierde no sólo su naturaleza educativa de proceso vivo y consiguientemente dinámico sino también numerosos matices particulares, producto de las diversas épocas;

segunda, flotaban en el ambiente cultural del país dos doctrinas diferentes: la liberal y la positivista que siguieron influyendo hasta 1911. Por desgracia, a ninguna de las dos dificultades citadas se le encuentra cabal respuesta, limitación que nos apremia para esforzarnos a extremar el cuidado y la honradez en presentar tanto los postulados del liberalismo y del positivismo barrediano como la síntesis de la tendencia del porfiriato.

5. Postulados liberales y positivistas[7]

El liberalismo subraya el racionalismo: la razón es la brújula del hombre en el viaje por la vida; el positivismo se adhiere al empirismo; la observación y la inducción son guía de la humanidad. El liberalismo propugna la igualdad de los hombres; el positivismo subraya la teoría de la lucha por la vida y la supervivencia del más apto. El liberalismo acepta el concepto de la bondad humana; el positivismo sostiene una visión del hombre neutra y pasiva y, por consiguiente, recalca la necesidad de ordenar el ambiente. El liberalismo es esencialmente individualista; el positivismo defiende una sociedad fuerte. El liberalismo es tolerante; el positivismo cultiva el orden. El liberalismo enarbola el pendón de progreso; el positivismo se propone también el progreso. El liberalismo practica la libre empresa; el positivismo encomienda al gobierno los grandes negocios. El liberalismo aspira a configurar una sociedad pragmática e individualista; el positivismo prefiere una sociedad orgánica cuya historia no depende de la buena o mala voluntad de los hombres. El liberalismo es igualitario; el positivismo justifica las jerarquías sociales, no ya por la sangre sino por los conocimientos. El liberalismo exige un gobierno legítimo por contrato; el positivismo se inclina por un gobierno autoritario y fuerte (Cosío Villegas, 1980; Pérez de Castro, 1976, pp. 86-89; Rabasa, 1921; Ramos, 1976, pp. 196-200).[8] Ambas tendencias doctrinales perduraron hasta la caída de la dictadura sin que la tensión entre ellas desapareciera. Puede notarse que el liberalismo influyó en los planes de la primaria y la normal, mientras que el positivismo afectó la preparatoria. Al contrario, ambas concepciones se dejaban sentir de diversas formas en las obras de los distintos autores.[9]

[7] Se entiende el positivismo de Comte y Spencer.

[8] Véase también Reyes Heroles, J. *El liberalismo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, 3 vols.

[9] Conviene repetir aquí que *el positivismo según Barreda* [subrayado nuestro] se considera elemento de la filosofía educativa del régimen y fue incluido como tal desde 1867 y no desde 1896 como dice Raat (1975, p. 7).

6. Los elementos de la tendencia educativa

El primer elemento proponía una visión del mundo monista materialista, congruente con la tendencia positivista barrediana y distinta de la tendencia liberal, oficialmente la propia del régimen. Todo lo que escapa a la observación y medición no existe. Lo espiritual carece de sentido, y más bien se lo ignora que se lo niega. El mundo todo constituye una realidad cuantitativa, su aspecto más obvio e inmediato, y está sujeto al ritmo del tiempo. Por tanto, el currículo escolar comprenderá todas las ciencias relativas a la realidad concreta cognoscible, y prescindirá de las asignaturas de otra naturaleza relativas a entidades espirituales (Aragón, 1901, p. 504).

La visión del hombre era de un ser neutro y pasivo que llega a convertirse en bueno o malo según se lo eduque, postulado del cual se deriva la importancia del orden ambiental que asegura a aquél vivir bien y desarrollarse adecuadamente. Goza de libertad de espontaneidad, es decir, carece de trabajos físicos al obrar según su naturaleza, como la piedra que cae libremente por acción de la gravedad (Barreda, 1978, pp. 11-12); pero de hecho, el ambiente lo determina. El ser humano ha pasado por tres estados en su existencia: el teológico, durante el cual se explicaba los fenómenos por la acción de los dioses; el metafísico, por entidades abstractas como las fuerzas, y el positivo, cuando la humanidad prescinde de la escondida esencia de los seres y busca observar los fenómenos y expresarlos en leyes descriptivas semejantes a la de la gravedad. Cada estado se asocia con una forma distinta de organización social, y así el teológico aparece con el absolutismo fundado en el derecho divino de los reyes; y conserva el orden social por la imposición; el metafísico se basa en la creencia de principios y derechos abstractos y en la soberanía popular. El estado positivo se asocia, en cambio, con el florecimiento de las ciencias exactas y naturales y el advenimiento de la sociedad industrial (Copleston, 1980, *9*, pp. 89-92; Zea, 1978, p. 163).

La sociedad se rige por relaciones de orden, y asigna a todos los hombres un puesto determinado, índice de las relaciones entre unos y otros. Unos, los superiores, mandan, y otros, los inferiores, obedecen (Macedo, 1877, p. 214), según un código de deberes que regula a los grupos. La riqueza, uno de los tipos de superioridad social, obliga a los favorecidos de la fortuna a poner sus bienes al servicio de la humanidad, y quienes así proceden llegan a ser moralmente superiores a los pobres. Los positivistas consideraban deletéreas otras doctrinas liberales como las de la igualdad y democracia, al paso que con algunas excepciones como las de Bulnes y Limantour, no

eran racistas. Aceptaban que el mismo indígena bien alimentado y educado podía llegar a ser buen mexicano (Raat, 1971, pp. 421-427).

Sierra y Aragón defendieron constantemente la educación de los indígenas, capaces de transformarse por medio de ella en elementos progresistas y productivos de la sociedad mexicana.

> En este sentido, un científico como Sierra y un positivista como Aragón fueron predecesores del programa indigenista sostenido por José Vasconcelos y otros en el México posrevolucionario. En todo caso, futuros historiadores harán bien en evitar generalizaciones simplistas que lleven a identificar el pensamiento científico con el positivismo y con el racismo (Raat, 1971, p. 427).

El conjunto de valores estaba contenido en la divisa de la preparatoria: libertad, orden y progreso a los cuales debe añadirse la moralidad (Barreda, 1973, p. 109).

La libertad según el positivismo (Barreda 1978, pp. 11-12), consiste en que todos los fenómenos se sometan plenamente a las leyes que los determinan a seguir sin trabas el curso trazado por la naturaleza (Cfr. capítulo III, 6).[10] No se trata de la libertad sostenida por el liberalismo –un mero dejar hacer– que según los positivistas era factor de desorden social por fomentar el individualismo egoísta, destructor de la convivencia humana (Zea, 1978, p. 111). La libertad positivista, a diferencia de la defendida por el credo liberal, no está por encima de la sociedad (Cfr. capítulo III, 10), a la cual, sin embargo, se le veda intervenir en los actos privados del individuo y la familia (Zea, 1978, pp. 130-132). La libertad es conquista tardía en la sociedad después de que ésta ha alcanzado el orden.

El orden social es quizá el valor más importante para el positivismo. Barreda saluda el orden, base del progreso como objetivo de sus esfuerzos (1978, p. 34), e insiste en el propósito constructivo de su doctrina:

> [...] Nosotros no queremos atacar a nadie, no venimos a tomar por asalto ninguna fortaleza; venimos a ocupar una plaza que está desierta, venimos a poner una bandera, la de la ciencia, en donde todas las otras han caído por su propio peso, o por la acción corrosiva del negativismo... la anarquía bajo todas sus formas, la anarquía intelectual, política y moral; la anarquía personal, doméstica y civil, ése es el único monarca que queremos destronar, la única bandera que queremos abatir... (1978, pp. 265-266).

[10] La libertad positivista barrediana se parece más a una sumisión consciente que a la capacidad de decidirse por sí mismo.

El orden era elemento fundamental para el pueblo de México. Antes, observa Chávez (1898, pp. 8-10), los mexicanos tenían ideas contrapuestas sin poder entenderse, resultado de las diferentes etapas de ilustración por que pasaban. Tal diversidad hacía imposible el orden social y la armonía de las voluntades. Cada uno trataba de imponer sus ideas al vecino, con la consiguiente rebeldía y resistencia. Había que ofrecer a todos el remedio –destruir la anarquía del pensamiento– para lograr la concordia de todos los mexicanos apoyada en los hechos incontrovertibles. No se trataba de extirpar credo ninguno. Barreda hizo ver que el empeño por imponer las propias ideas llevaba a esclavizar las conciencias y atizar el fuego de la anarquía. Era menester respetar las creencias de cada mexicano e impulsarlo a apoyarse en la base de los hechos, maciza como la roca firme contra la cual se estrella el embate de las ondas; la base de los principios científicos, los mismos ahora y siempre para todo el mundo: la suma de los tres ángulos de un triángulo es igual a 180°; el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los catetos (Ramos, 1889, p. 14). El ideal del orden introducido por el positivismo mexicano era aglutinar, con el eficaz ingrediente de los principios científicos, a los mexicanos de extracción liberal, radical y moderada y de tradición conservadora, al creyente de cepa católica y al agnóstico, a empresarios y obreros. Todos serían así buenos ciudadanos.

El proyecto –el avance del país al más alto grado de desarrollo al modo norteamericano, meta de la educación positivista– era el tercer valor del programa, progreso eminentemente tecnológico, que seducía a la burguesía porfiriana. Buscar la modernidad, como se vio anteriormente (Cfr. capítulo III, 11), sin el modo de ser moderno, es decir, sin el espíritu pragmático de cultivar la eficiencia, de obligarse a hacer bien las cosas, de plantear y evaluar. Se quería el progreso sin aplicar los medios adecuados para conseguirlo, pues ni la sumisión ni el orden eran suficientes para hacer progresar el país.

La moralidad. Este valor, básico en la formación del carácter, era importante en la tendencia educativa del porfiriato. La moralidad debía aprenderse más por el ejemplo que por una asignatura concreta. Llegó incluso a pensarse que la moralidad debería impartirse incidentalmente en todas las materias de enseñanza, si bien a la postre prevaleció la idea de ofrecerla en un curso sistematizado. Se trataba de imprimirla en el corazón y la voluntad del educando para normar sus actos en orden a las relaciones propias de la sociedad en la cual vivía (Estrada y Zenea; 1905, pp. 37-43; Martínez, 1905, pp. 3-9; 82-90; Sosa, 1908, pp. 9-13). Los valores morales

se concretaban en la puntualidad y la obediencia, el respeto, la gratitud, el amor filial, el amor a los semejantes y el desinterés. No se incluía la justicia social de que tan urgido estaba el país por la desigual distribución de la riqueza.

La Escuela Mexicana (1909, pp. 84-90) ofrecía unas recomendaciones generales a manera de ejercicios para cada uno de los grados de la primaria elemental y la superior, ejercicios que tenían por objeto fortalecer los buenos hábitos y eliminar los defectos (*Anuarios,* 1910, pp. 166-176) (Cfr. capítulo XXI, 2.7).

La teoría del conocimiento de esta tendencia se apoyaba en el positivismo, que admite como única fuente de conocimiento la experiencia, y basa en la inducción la validez de los juicios universales. El conocimiento consiste en asociación de sensaciones para formar un todo significativo y lógicamente incluye principios como el de causalidad y otros, explicados conforme a la doctrina sensista. El positivismo asigna un fin pragmático al conocimiento: saber para prever, prever para actuar, actuar para reformar, y emplea las ciencias básicas –estudio de todos los aspectos del mundo sensible– con las matemáticas, astronomía, física, química, fisiología, biología, escalonadas de lo simple a lo complejo. El conocimiento todo está ordenado a la acción, y se conoce para dominar la naturaleza. Sólo así es posible el orden y se evitan las querellas. Gracias al modo empírico de conocer, todas las energías del hombre convergen en el intento de hacer el mundo más habitable (Parra, 1921, p. 14). El silogismo, maravilla de la lógica aristotélica, no ayudaba a los mexicanos para conocer nada nuevo, y debía descartarse como instrumento inútil y en su lugar cultivar la inducción, base de las ciencias naturales, responsable de tantos prodigios (Parra, 1921, pp. 12; 21-22). El positivismo, pues, tiene una finalidad eminentemente práctica. La observación, inducción y clasificación son las operaciones fundamentales en las ciencias naturales (Copleston, 1980, p. 97; Zea, 1978, p. 360).

La teoría educativa de esta tendencia consistía en un cuerpo organizado de principios y recomendaciones dirigidos a la práctica educativa. Contiene dos elementos: el perfil del mexicano educado y la metodología para ayudarlo a conseguir tales características.

Se pretendía un hombre ordenado, enemigo de la anarquía intelectual, fruto amargo del liberalismo; un hombre receloso de todo lo que no pudiera comprobarse; confiado sólo en la ciencia, basado en los hechos y renuente a admitir lo demostrado por métodos distintos del positivo; ajeno a toda lucubración metafísica y teológica: un hombre deseoso de actuar con las facultades altruistas bien desarrolladas por la gimnasia mental, y las egoístas

atrofiadas por el desuso. Opuesto también a todo racismo (Barreda, 1973, pp. 247-254).

El perfil del maestro comprendía, en el caso de las normales, el dominio de la asignatura y la habilidad para transmitirla mediante las técnicas adecuadas. Se le pedía al candidato al magisterio ser capaz de despertar el interés del estudiante, hacerle atractiva la escuela y actuar en colaboración con la familia.

La metodología educativa o el conjunto de medios concretos para lograr este tipo de hombre, derivados de la visión de la naturaleza humana, fueron estableciéndose y perfeccionándose lentamente. Basta recordar cómo la enseñanza objetiva se concibió como una materia hasta que Barreda indicó a Pérez de Tagle que era un método de enseñanza, y como tal debería emplearse en distintas asignaturas. Hablaremos separadamente, por razón de claridad, de los medios empleados en la primaria, preparatoria y normal.

La metodología educativa propia de la primaria comprendía el sistema simultáneo de enseñanza (Cfr. capítulo VI, 2; capítulo XIII, 3.6 y capítulo XIV, 2), las formas informativa o interrogativa, las marchas: analítica, sintética, progresiva, regresiva y genética y los procedimientos de exposición, aplicación y corrección[11] y pasó durante la época del porfiriato, de uno a otro extremo. En efecto, el trabajo del aula quedaba antes casi por completo en manos del estudiante con su libro de texto (Torres, 1904, p. 7). Al suprimirse éste se introdujo la enseñanza oral objetiva o intuitiva, centrada en el maestro, cuya tarea consistía en buscar los conocimientos que el estudiante asimilaría, formar los planes de las lecciones y efectuar el trabajo de transmitirlos. El maestro iniciaba la lección partiendo de lo conocido a lo desconocido; de lo fácil a lo difícil; de lo particular y concreto a lo general y abstracto; de lo inductivo a lo deductivo, y empleaba el procedimiento intuitivo con la presentación del objeto real y, en su defecto, con una figura del mismo, y si tampoco la había, con una descripción vívida. Cuando era necesario, echaba también mano de la forma interrogativa. Así la enseñanza permitía lograr el objetivo material de la transmisión de conocimientos y el formal del desarrollo de las facultades (Castellanos, 1905, pp. 77-79; 169-181; 181-185; Barreda, 1978, pp. 233, 242 y 245).

Ahora bien, esta práctica instructiva resultaba fatigosa a los responsables de la enseñanza. El profesor cumplido debía invertir tres o cuatro horas en preparar las lecciones, y otras tantas en el aula, y difícilmente resistía siete horas de trabajo en la escuela so pena de sucumbir en corto tiempo bajo el peso de su oficio. Por otra parte, el resultado de la enseñanza oral en los

[11] Cfr. Apéndice 2: enseñanza, marcha, sistema de enseñanza.

alumnos tanto de primaria como de secundaria no correspondía a las aspiraciones de los reformadores, como lo comprobó Torres (1904, pp. 10-11) en un interesante estudio sobre la enseñanza en las escuelas primarias. La autora encontró que: 1) el trabajo de los alumnos se reducía pura y exclusivamente a oír de los labios de sus profesores las verdades encontradas por ellos en distintas fuentes y a repetirlas con iguales o distintas formas; 2) los alumnos, pasado el tiempo de trabajo, no volvían, por regla general, sobre los temas de las lecciones, sino cuando el maestro los atraía nuevamente a ellas. Por tanto, 1) la función del estudiante en los trabajos escolares era, según la enseñanza oral, casi enteramente pasiva y, por consiguiente, carecía de la intensidad indispensable para excitar y favorecer su actividad; 2) el tiempo del trabajo no era suficiente para cumplir con los ejercicios que reclamaba la buena educación; 3) la plena asimilación de conocimientos tampoco se efectuaba. Toda vez que el alumno no tenía oportunidad de recordar lo aprendido por falta de tiempo y del libro de texto, lo olvidaba fácilmente y, por consiguiente, la parte instructiva resultaba deficiente.

El papel preponderante asignado en las postrimerías del porfiriato al maestro dio por resultado multiplicar el número de extraordinarios profesores, como los citados en esta obra, quienes influyeron hondamente en el ambiente educativo del país. La escuela seguía la pauta de la dictadura, asignando gran autoridad a los maestros.

El fin ideal, el arte de formar el corazón (Castellanos, 1905, p. 96), se pretendía lograr por la modelación del carácter, efectuada permitiendo que se siguiesen las consecuencias de los propios actos (excepto en el caso de daño grave) y por la imitación y el hábito. El razonamiento intervenía para aplicar los medios adecuados y la voluntad para suplir la veleidad del deseo (Ruiz, 1900, pp. 53-67).

El método didáctico usado en la preparatoria comprendía la enseñanza de las matemáticas (aritmética, álgebra, geometría y trigonometría con nociones de cálculo), fundamento y parte esencial de la lógica práctica y positiva con la aplicación más exacta de la deducción e inducción; la astro- nomía, que permite comprender mejor el método de observación; la física, la experimentación; la mecánica, las leyes; la química, el análisis y la síntesis; la biología, la comparación y la clasificación. El estudio de la ciencia se concluía con un curso de lógica [no de Comte], resumen de las principales formas de investigación aprendida en las ciencias. Se procedía así de las ciencias más generales (las matemáticas) a las menos generales, y de las menos complicadas, a las más complejas (Barreda, 1978, pp. 86-88). En realidad, el positivismo no inventó ningún método o técnica (Brehier, 1942,

p. 727), sino que se apoyaba en el experimento de observación, inducción, deducción y clasificación cuyos resultados podían apreciarse en el campo de la tecnología.

El estudio de todas las ciencias ayudaba a los estudiantes de leyes y medicina lo mismo que a los de otras disciplinas a elegir con mayor conocimiento de causa su propia profesión.

El currículo era enciclopédico, centrado en el contenido y sin dedicar mayor atención al cultivo de la imaginación y el sentimiento, ni a la etapa de su aparición en los estudiantes. Por esto mismo, el método ponía desmedido énfasis en las matemáticas y ciencias naturales (Barreda, 1973, pp. 17-21), cuya dificultad y extensión apenas dejaban energía e interés al alumno para dedicarse a materias de índole humanista. La moral se apoyaba principalmente en el ejemplo de las buenas acciones.

La normal usaba la misma metodología educativa descrita en la primaria con las adaptaciones convenientes. Se la cuidaba todavía más, pues los alumnos la experimentaban no sólo por la enseñanza recibida en las distintas disciplinas sino por la práctica efectuada bajo la supervisión de los condiscípulos de años superiores.

7. ANÁLISIS DE LA TENDENCIA EDUCATIVA DEL PORFIRIATO

De esta prolija exposición aparece la estructura de una tendencia educativa cuyos elementos fundamentales se explicaron más arriba. Ahora no resta sino averiguar la solidez de los presupuestos en los cuales se apoyaba y la trabazón lógica de éstos para decidir si formaba o no una verdadera filosofía educativa que respondiera a las condiciones reales del país.

La visión del mundo rechazaba toda realidad no mensurable –lo cualitativo– a no ser en cuanto podía cuantificarse. Tal supresión mutilaba la realidad, objeto de las ciencias, e imponía a la perspectiva del estudiante una limitación sospechosa (Vigil, 1882, pp. 47-60).

Por otro lado, ciertos presupuestos sobre la naturaleza humana quedaban abiertos a objeciones entre las cuales aparece, primero, la noción pasiva de la misma naturaleza contenida en la imagen de un recipiente y mencionada en las páginas de los autores y de las autoridades (Torres, 1904, pp. 9-11). Por el contrario, sabemos que la naturaleza humana posee una actividad ingénita que orienta los estímulos provenientes del exterior; segundo, la visión del niño, como adulto en miniatura, persistía, a pesar de haber demostrado Rousseau (1972, pp. 44; 46-47; 61) la falsedad de tal noción que pasaba por alto los estadios del desarrollo descritos por él mismo,

Pestalozzi y Fröbel.[12] La visión neutra y pasiva del hombre se completaba con el influjo del ambiente.

El conjunto de los valores, indispensable para la consolidación del país, incluía la libertad, bandera sagrada de los liberales de la Reforma y de la Constitución de 1857. Una libertad alterada en forma tal que resultaba diferente de la defendida por el liberalismo.[13] El imperativo del orden, meta de la dictadura, se convirtió en condición indispensable para conquistar la paz y conseguir el progreso, el tercer valor, inaplazable para los mexicanos. La moralidad, ingrediente esencial del orden, no podía omitirse, moralidad esencialmente individualista. Tales valores no eran ciertamente los adecuados en las circunstancias del país que entraba con vacilante paso y considerable retraso al siglo XX.

La teoría del conocimiento estaba de acuerdo con la visión pasiva de la naturaleza del hombre, cuya mente es un receptáculo donde se combinan las ideas que reflejan el mundo exterior (Vigil, 1882, pp. 94-96). El conocimiento válido era sólo de lo mensurable y cuantificable, y constituía un instrumento adecuado para combatir la anarquía nacida de doctrinas metafísicas y religiosas. El papel del maestro, dispensador de conocimientos, se armonizaba con la concepción de la naturaleza pasiva del educando, y parecía desconocer el dinamismo del conocimiento.

La teoría educativa descansaba, asimismo, sobre presupuestos cuestionables. El perfil del educando no respondía a las necesidades del país. Urgía cultivar en el mexicano rasgos como *la solidaridad*, necesaria en un pueblo ferozmente individualista; el sentido de justicia social atento a una distribución más equitativa de la riqueza; el sentido cívico o político, esencial para el funcionamiento de las instituciones, aunque la dictadura impedía la formación de partidos y manipulaba las elecciones; y el sentido de hacer bien las tareas o responsabilidades asignadas, en contra de la tendencia nacional a hacerlas sin orden, ni concierto.

De los cinco fines de la educación señalados por O'Connor (1957, pp. 8-9): 1) proporcionar el conjunto mínimo de habilidades para bastarse a sí mismo y tomar el lugar propio en la sociedad, y 2) entrenar vocacionalmente al individuo de suerte que se lo capacite para bastarse a sí mismo, el porfiriato no ofrecía, como se ha dicho, educación a la clase rural –la inmensa mayoría– ni preparaba en artes y oficios a un número adecuado de ciudadanos; 3) despertar el interés y el gusto por el conocimiento –lo culti-

[12] Es obvio que sería *injusto juzgar el desarrollo infantil* a la luz de las teorías contemporáneas (Cfr. Maier, 1965).

[13] Y venía de ser ésta una sumisión consciente.

vaba con éxito para los citadinos. En este punto el sistema educativo cosechó sus mejores triunfos como lo demuestran los insignes mexicanos Ezequiel A. Chávez, Manuel Flores, José I. Limantour, Miguel Macedo, Porfirio Parra y Luis E. Ruiz. El sistema educativo oficial omitía estratégicamente el 4): cultivar la habilidad de pensar críticamente que no se adquiere con el mero estudio de las ciencias sino por el método socrático de enseñanza. El sentido crítico representaba evidente amenaza para un gobierno dictatorial. Era lógico, pues, que se evitase cultivarlo. Descuidaba también la educación oficial el 5): poner al estudiante en contacto con los logros culturales y morales de la humanidad y enseñarle a apreciarlos, pues el currículo científico monopolizaba el tiempo y energía de los estudiantes. Tal objetivo, íntimamente relacionado con el anterior, suponía la lectura de las obras de los grandes pensadores, suprimida en aras del orden, el antídoto contra el fantasma de la anarquía.

Por otra parte, el régimen pasaba por alto en su lucha contra la anarquía dos factores: la existencia de desigualdades económico-sociales, ignorada prácticamente en el sistema educativo y la honda división entre criollos, peninsulares y extranjeros que constituían las clases alta y media y los mestizos y aborígenes, la clase marginada, el 80% de la población del país. La dictadura optó por afrontar el problema de la sorda agitación con represión en vez de atenderlo, por una parte, con la distribución equitativa de la riqueza y, por otra, con la repartición de tierras a los diferentes grupos étnicos establecidos desde antiguo en el patrio territorio. Pues como decía Mora (citado por Silva Herzog, 1972, p. 11): ‘‘nada adhiere al individuo con más fuerza y tenacidad a su patria que la propiedad de un pedazo de tierra’’, y Mariano Otero (1849) afirmaba que el principio generador de las sociedades es la organización de la propiedad. Además, el perfil del educando estaba claramente delineado para una clase media urbana y compuesta de individuos inteligentes. A la inmensa multitud de niños, adolescentes y jóvenes de familias de escasa fortuna se la orillaba, por tanto, a servir prácticamente de peones de los ricos. El cultivo integral de las capacidades de todos los educandos cedía ante la necesidad categórica de orden sin el cual no habría paz ni progreso. Sobre todas las cosas se buscaba ajustar al individuo dentro del orden de la dictadura.

El presupuesto sobre los medios, la doctrina positivista, no era válido, pues atribuía el origen de las disensiones a la diversidad de pareceres sobre cuestiones abstractas, e introducía como remedio evidente una doctrina, cuya aceptación dependiese no de las ideas sino de los hechos. Tal presupuesto implicaba: primero, que la sociedad mexicana estaba escindida por

cuestiones doctrinales metafísicas y religiosas (Barreda, 1973, pp. 74, 82-83), cuando esta escisión provenía de la espantosa desproporción en la propiedad de la tierra. En 1910, 840 propietarios detentaban la mayor parte del territorio nacional con haciendas cuya extensión oscilaba entre 50 000 y 395 000 hectáreas (Silva Herzog, 1972, p. 24);[14] segundo, se creía que la disensión se curaría con un elemento de uniformidad: los hechos innegables aprendidos por el conocimiento empírico. De esta guisa, los mexicanos dejarían de pelear entre sí, todos estarían de acuerdo y, una vez suprimida la anarquía, el país marcharía por la senda del progreso, pues poseía todo para lograrlo y carecía únicamente de paz (Barreda, 1973, pp. 11 y 15). Como se ha dicho, el medio era inadecuado para resolver los problemas del país.

El presupuesto relativo a otros medios necesarios para educar tampoco era sólido. Insistía demasiado en la formación intelectual con la transmisión de conocimientos y el desarrollo de las facultades cognoscitivas; pero descuidaba cultivar los valores adecuados a las necesidades del país, como arriba se indicó, y atender a los problemas económicos y sociales de las clases marginadas. Además, dicho presupuesto implicaba que las capacidades superiores eran semejantes a los músculos cuya eficacia crecía con el ejercicio (Barreda, 1973, p. 119), creencia absurda e inadmisible. La atractiva definición de educación dada por Castellanos (1905, p. 92): "desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales, éticas y estéticas procurando lleguen al mayor grado de perfección", fue sólo una bella fórmula, expresión de los buenos deseos por limitarse prácticamente al acopio de conocimientos, en especial en la población urbana, sin mayor atención a modificar las actitudes e intereses del educando.

De estas prolijas consideraciones, ¿qué puede concluirse en buena lógica?

La tendencia educativa del porfiriato, de 1876 a 1905, año de la creación de la SIPBA, constituía, ciertamente, un avance sorprendente en conjunto, si se la compara con los ensayos de los primeros tiempos de la educación pública en el Distrito Federal y Territorios: planes de estudio serios y progresistas, a la par con los de otros países, regían en la primaria, normal y preparatoria, como se ha dicho varias veces en esta obra. No abundaban por desgracia los maestros extraordinarios que fuesen capaces de hacer rendir toda la riqueza contenida en tales planes. Es más, de hecho, la condición del profesorado con un 63% de autodidactas sin título era precaria.

[14] Riva Palacio escribió en *México a través de los siglos*, "Esas bases de división territorial en la agricultura y esa espantosa desproporción en la propiedad y posesión de las tierras, constituyó [sic] la parte débil del cimiento al formarse aquella sociedad y ha venido causando grandes y trascendentales trastornos económicos y políticos..." (citado por Silva Herzog, 1972, p. 9).

Empero la falta principal de la tendencia educativa del porfiriato, amén de estar preponderadamente dedicada a la población urbana, se debía a que representaba un conjunto de avances aislados. Cada etapa de estudios formaba un todo aislado sin mayor enlace con las otras, a pesar de los esfuerzos de Sierra que advirtió la necesidad de enlazar la enseñanza oficial. Demasiado tiempo y energía se perdieron en discutir y fijar las características extrínsecas de la enseñanza, cuando lo urgente e importante consistía en investigar e implantar un modelo educativo cual lo requería la nación y diseñar los medios eficaces para lograrlo. Por tanto, la tendencia educativa del porfiriato, a pesar de sus innegables logros particulares, no llegó a constituir, ni por la poca solidez de algunos de sus elementos, ni por la carencia de trabazón lógica de los mismos, una filosofía educativa para el México de principios del siglo.

Luis González (1973, p. 247), al describir vívidamente el ocaso del porfiriato, dice: ‘‘Sierra, secretario de educación [sic] pública desde 1905, revitaliza la cultura nacional y obra como si viviese el comienzo de una época’’. Y así fue. La tendencia educativa iniciada por Sierra se convierte en luminoso destello de claridad en las postrimetrías de una dictadura decrépita y anquilosada, y representa el afán por una educación integral: la cruzada en pro de esa elusiva identidad nacional –lazo de unión entre todos los mexicanos–, la campaña por la educación rural; la creación de una universidad donde se enseñaba a investigar y pensar, investigando y pensando; el repudio del positivismo, enemigo de la filosofía y las humanidades y, por otra parte, la devoción a la verdad, conquistada lentamente por las ciencias del espíritu y la naturaleza (Sierra, 1977, *5*, pp. 456-457). El porfiriato terminaba así en la paradoja de un intento de educación nacional liberadora, antítesis de la dictadura y primer celaje de un alba que jamás llegaría a la plenitud del mediodía.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS

Archivo General de la Nación (AGN).
Archivo de la Secretaría de Educación Pública (A SEP).
National Archives (Washington, D.C.).

ENCICLOPEDIAS Y DICCIONARIOS

ABBAGNANO, Nicolò. *Diccionario de Filosofía* (Trad. de A. N. Galletti). México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

ALCÁNTARA García, Pedro de. *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza. Curso completo y enciclopédico de pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*. Madrid: English y Gras, Editores, 1879, 7 vols.

ALVAREZ, José R. (Ed.) *Enciclopedia de México* (3a. ed.). México: Enciclopedia de México, 1977, 12 vols.

BRUGGER, Walter. *Diccionario de filosofía* (Trad. de J. M. Vélez Cantarell). Barcelona: Herder, 1972.

CAMPO DEL, Salustiano. *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1976, 2 vols.

CHAMBER'S. *Encyclopedia* (New revised edition). Oxford: Pergamon Press, 1967. 15 vols.

COLLIER'S. *Encyclopedia with bibliography and index*. New York: The Chowell-Collier Publishing Company, 1963, 24 vols.

CREIGHTON, James E. Romanticism. *Encyclopedia Americana*. New York: American Corporation, 1961, Vol. 23, pp. 655-657.

DEIGHTON, Lee C. (Ed.). *The Encyclopedia of Education*. New York: The Macmillan Company, 1971, 10 vols.

Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México (3a. ed. corregida y aumentada con un apéndice), México: Editorial Porrúa, 1976, 2 vols.

DIDEROT-D'ALEMBERT. *La enciclopedia*. Madrid: Guadarrama, 1970.

Enciclopedia Italiana de Scienze, lettere ed art. Roma: Instituto della Enciclopedia Italiana, 1949. 35 vols.

Enciclopedia Universal Ilustrada; Europeo-Americana. Madrid: Espasa-Calpe, 1975. 70 vols.

Encyclopedia Americana. New York: Americana Corporation,1961, 30 vols.

Encyclopedia International. New York: Grober Press, 1966, 20 vols.

ENGLISH, Horace B. y English Ava C. *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms*. London: Longmans, Green, 1958.

FAIRCHILD, Henry P. *Diccionario de sociología* (Trad. de T. Muñoz, J. Medina Echavarría y J. Calvo). México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

FERRATER Mora, José. *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alizanza Editorial, 1980, 4 vols.

FOULQUIÉ, Paul. *Diccionario de pedagogía* (Trad. de J. García y Bosch y D. de Bas). México: Alhambra Mexicana, 1981.

GARCÍA Cubas, Antonio (Ed.). *Diccionario geográfico, histórico y biográfico de los Estados Unidos Mexicanos.* México: Antigua Imprenta de Murguía, 1888, 5 vols.

GARCÍA Hoz, Víctor. *Diccionario de Pedagogía* (2a. ed.). México: Editorial Labor, 1970, 2 vols.

GODOY, José F. *Enciclopedia biográfica de contemporáneos*. Washington, 1898.

Grand Larousse Encyclopédique en dix volumes. Paris: Librairie Larousse, 1960, 10 vols.

Grande Encyclopédie, La. Inventaire raisonné des sciencies, de lettres et des arts. Paris: H. Lanurault, Éditeurs, 1886, 1902, 31 vols.

KELLER, Albert. Secularización. En Rahner, Karl. *Sacramentum mundi. Enciclopedia Teológica*. Barcelona: Herder, 1978, Vol. 6, pp. 279-294.

LAUNAY, Andre J. (Ed.). *Dictionary of contemporaries*. London: Centaur Press, 1967.

Lexikon der Pädagogik (Zweite, Auflage) Freiburg: Verlag Herder, 1960, 4 vols.

New Encyclopedia Británica, The. (15th. ed.). Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1975, 30 vols.

RAHNER, Karl y Vorgrimler, Herbert. *Diccionario teológico* (Trad. de R. Areitio). Barcelona: Herder, 1966.

RAHNER, Karl (Ed.). *Sacramentum mundi. Enciclopedia teológica*. Barcelona: Herder, 1978, 6 vols.

SILLS, David (Ed.) *International Encyclopedia of social sciences*. New York: Macmillan, 1968, Vol. 7, pp. 66-76.

SLOAN, Harold y Zurcher, Arnold J. *A dictionary of economics*. New York: Barner and Noble, 1953.

TERRY Pace G.y Thomas, John B. (Eds.). *International Dictionary of Education*. Essex: The Anchor Press, 1977.

TRÍAS Vejarano, Juan. *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1976, Vol. 2.

ZAMBRANO, Francisco. *Diccionario Bio-bibliográfico de la Compañía de Jesús en México*. México: Editorial Tradición, 1977, Vol. 15.

LIBROS Y REVISTAS

ABBAGNANO, Nicolò. *Historia de la filosofía* (Trad. de J. Estelrich y J. Pérez Ballestar) (2a. ed.). Barcelona: Montaner y Simón, 1978, Vol. 2.

ABBAGNANO, Nicolò y VISALBERGHI, Aldo. *Historia de la pedagogía* (Trad. de J. Hernández Campos). México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

ADLER, Mortimer. *The paideia proposal: An educational manifesto*. New York: Macmillan, 1982.

Administración Pública en la época de Juárez, La. México: Secretaría de la Presidencia. Dirección General de Estudios Administrativos, 1974, Vol. 2.

AGUAYO Spencer, Rafael. Alamán Estadista. *Historia Mexicana*. 1953, *3* (No. 4), pp. 279-290.

ALAMÁN, Lucas. *Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores presenta al soberano Congreso Constituyente sobre los negocios de la Secretaría de su cargo, leída en la sesión 8 de noviembre de 1823, impresa de orden del Soberano Congreso*. México: Imprenta del Supremo Gobierno en Palacio, 1823.

______. *Memoria presentada a las dos cámaras del Congreso General de la Federación, por el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores al abrirse las sesiones del año de 1825 sobre el estado de los negocios de su ramo*. México: Imprenta del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos en Palacio, 1825.

______. *Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, leída por el Secretario del ramo en la Cámara de Diputados en febrero 12 de 1830 y en la de Senadores en febrero 13 del mismo año*. México: Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1830.

______. *Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, presentada por el Secretario del ramo a las Cámaras del Congreso en cumplimiento del artículo 120o. de la Constitución, y leída en la de Diputados en enero 7 y en la de Senadores en enero 8 de 1831*. México: Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1831.

______. *Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, presentada por el Secretario del ramo, en cumplimiento del artículo 120o. de la Constitución, a las Cámaras del Congreso General al principio de sus sesiones ordinarias del año de 1832*. México: Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1832.

______. *Historia de México* (2a. ed.). México: Editorial Jus, 1969, Vol. 5.

ALCARAZ, Vicente H. *La educación moderna*. México: Imprenta de Aguilar e Hijos, 1882a.

______. *Ensayo pedagógico*. México: Imprenta de Aguilar e Hijos, 1882b.

ALEGRE, Francisco J. *Historia de la provincia de la Compañía de Jesús en Nueva España* (Nueva ed. por E. R. Burrus, S. J. y F. Zubillaga, S. J.). Roma: Instituto Histórico, S. J., 1959-1960, 4 vols.

ALMADA, Francisco. La reforma educativa a partir de 1812. *Historia Mexicana*, 1967-1968, *17* (No. 1), pp. 103-125.

ALTAMIRANO, Ignacio M. Biografía de Ignacio Ramírez. En Ramírez, Ignacio. *Obras de Ignacio Ramírez*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1889, Vol. 2.

______. *Discursos* (Nota de M. González Ramírez). México: Ediciones Beneficencia Pública, 1934.

ALVEAR Acevedo, Carlos. *La educación y la ley. Legislación en materia educativa en el México Independiente*. México: Editorial Jus, 1978.

Anales de la Asociación Metodófila Gabino Barreda. México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1877.

ANDRADE Werner, Fernando. *Joaquín Baranda*. México: Secretaría de Educación Pública, 1967.

Anuarios escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Educación Primaria: 1910-1911. México: Tipografía Económica, 1910.

ARAGÓN, Agustín. *Éssai sur I'histoire du positivisme du Mexique*. Paris: Societé Positiviste, 1898.

______. Principios mínimos del positivismo. *Revista Positiva*, 1901, *1* (No. 2), pp. 504-505.

______. Una grande obra mexicana de filosofía, *Revista Positiva*. 1904, *4* (No. 41), pp. 271-294.

______. El plan de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria. *Revista Positiva*, 1906, *6* (No. 2), pp. 432-512.

ARENAS Guzmán, Diego. *El periodismo en la Revolución Mexicana [1876-1917]*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1966-1967, 2 vols.

ARIAS Almaraz, Camilo y Martínez Duéñez, Emma. *Historia de la educación en México* (3a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública, 1966, 2 vols.

ARISTA, Mariano. *Memoria leída en las Cámaras en 1851 por el secretario de Relaciones Interiores y Exteriores*. México: Imprenta de V. García Torres, 1851.

ARNAIZ y Freg, Arturo. *El doctor José Ma. Luis Mora. 1794-1850*. México: Impresora S. Turanzas del Valle, 1934.

______. Alamán en la historia política. *Historia Mexicana*, 1953, *3* (No. 4), pp. 241-260.

______. El doctor Mora, teórico de la reforma liberal. *Historia Mexicana*, 1956, *5* (No. 4), pp. 549-571.

ARRANGOIZ y Buzábal, Francisco de Paula de. *México desde 1808 hasta 1867* (Prólogo de M. Quirarte) (2a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1968.

ARTIÑANO y de Galdácano, Gervasio de. *Jovellanos y su España*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de Jaime Ratés, 1913.

AVILÉS, René. *Enrique C. Rébsamen. ''Quetzalcóatl'' de la educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1967.

AXELROD, Joseph. *The university teacher as artist*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.

AYER, Alfred J. *Language, truth and logic*. New York: Dover, 1946.

BACON, Francis. *Novum organum* (edited by T. Fowler). London: Oxford University Press, 1889.

BAIN, Alexander. *Logique déductive et inductive* (Trad. par G. Compayré) (4ième éd.) Paris: Alcan, 1902, 2 vols.

BARANDA, Joaquín. *Memoria que en cumplimiento del precepto constitucional presenta al Congreso de la Unión el Lic. Joaquín Baranda, Secretaría de*

Justicia e Instrucción Pública. Comprende de septiembre 15 de 1883 a marzo 31 de 1887. México: Imprenta del Gobierno, 1887.

______. *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión en cumplimiento del precepto constitucional. Abril 1o. de 1887-noviembre 30 de 1888*. México: Imprenta del Gobierno Federal, 1889.

______. *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde diciembre 1o. de 1888 hasta noviembre 30 de 1892*. México: Imprenta del Gobierno Federal, 1892.

______. *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde diciembre 1o. de 1892 hasta noviembre 30 de 1896*. México: Imprenta del Gobierno, 1899.

______. *Obras del Lic. Joaquín Baranda*. (Discursos, artículos literarios. Biografía del Dr. Manuel Campos. La cuestión de Belice). México: Imprenta de V. Agüeros, Editor, 1900.

BARANDA, Manuel. *Memoria del Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, leída a las Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana en enero de 1844*. México: Impreso por Ignacio Cumplido. 1844.

BARBOSA Heldt, Antonio. *Cien años en la educación de México*. México: Editorial Paz-México, 1972.

BARREDA, Gabino. *Estudios* (selección y prólogo de J. Fuentes Mares). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1973.

______. *La educación positivista en México* (selección y prólogo de E. Escobar). México: Editorial Porrúa, 1978.

BAZANT, Jean. *Historia de la deuda exterior en México (1873-1946)*. México: El Colegio de México, 1968.

______. La escuela primaria de la Hacienda de San Bartolomé-Tepetates. Alumnos, maestros, equipo. *Historia Mexicana*, 1979, *29* (No. 1), pp. 163-179.

BECERRA, Marcos E. El Sr. Profesor D. Alberto Correa. *La Enseñanza Normal*, 1908, *5* (No. 18), pp. 306-311.

BELLOC, Hilaire. *La revolución francesa* (Trad. de Sylvia M. Zuleta). Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1967.

BETANCOURT, Juan Manuel. La educación preparatoria. *México Intelectual*, 1890, *3*, pp. 185-189.

BLAIR, Evelyn. Educational movements in Mexico: 1821-1836. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin, 1941.

BLANCO, Francisco F. *Locke*. México: Editorial Edicol, 1977.

BLANCO-WHITE, José. *Autobiografía* (Editada por A. Garnica). Sevilla: Universidad de Sevilla, 1975.

BLOOM, Benjamín S. (Ed.). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I. Cognitive domain*. New York: McKay, 1956.

BOCHENSKI, Innocentius M. *Los métodos actuales del pensamiento* (Trad. de B. Drudis Baldrich) (3a. ed.). Madrid: RIALP, 1962.

BONILLA, José A. *Apuntes biográficos del Sr. Lic. Ezequiel Montes*. México: Tipografía de José A. Bonilla, 1873.

BORING, Edwin G. *A history of experimental psychology* (2nd. ed.). New York: Appleton Century-Crofts, 1950.

BOYD, William y King, Edmund J. *The history of Western education* (11th ed.). London: Adam y Charles Black, 1975.

BRADING, David A. *Los orígenes del nacionalismo mexicano* (Trad. de Soledad Loaeza Grave). México: Ediciones Era, 1980.

BRAMELD, Theodore. *Patterns of educational philosophy*. Ney York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

BRAVO Ugarte, José. *Historia de México. Relaciones internacionales, territorio, sociedad y cultura*. México: Editorial Jus, 1959.

______. *Historia de México. Independencia, caracterización política e integración social*. México: Editorial Jus, 1962.

______. *La educación en México*. México: Editorial Jus, 1966.

BREHIER, Émile. *Historia de la filosofía* (Trad. de D. Náñez). Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1942, Vol. 2.

BROOM. Leonard y Selznick, Philip.*Sociology*. New York: Harper and Row, 1963.

BRUNER, Jerome S. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1966.

BÜHLER, Charlotte. *Introduction into humanistic psychology*. Belmont, Calif.: Brooks/ Cole, 1971.

BÜHLER, Charlotte y Massarik, F. (Eds.). *The course of human life: a study of goals in the humanistic perspective*. New York: Springer, 1968.

CALKINS, Norman A. *Nuevo manual de enseñanza objetiva* (Trad. de N. Ponce de León). New York: Appleton, 1921.

CAMACHO, Sebastián. *Memoria de los ramos del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores de la República, leída en las Cámaras del Soberano Congreso en enero 9 y 14 de 1826*. México: Imprenta del Supremo Gobierno, 1826.

CAMERON, Albert P. Vida y obras de Ezequiel A. Chávez. *Boletín Bibliográfico de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público*, No. 416. México, 1969.

CANSECO, Mariano. *Guía del profesor adaptada a la ley reglamentaria*. Obra escrita en vista de los autores notables, para la enseñanza moderna. México: Imprenta de Juan E. Barbero, 1895.

CAÑEDO, Juan de Dios. *Memoria de la Secretaría del Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores de la República Mexicana, leída en la Cámara de Diputados en enero 8 y en la de Senadores en enero 10 de 1829*. México: Imprenta del Aguila dirigida por José Ximeno, 1829.

CARR, Raymond. *Spain 1808-1975* (2nd. ed.). Oxford: Clarendon Press, 1982.

CARRASCO Puente, Rafael. *Datos históricos e iconográficos de la educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1960.

______. *La prensa en México. Datos históricos* (Pról. de Ma. del Carmen Ruiz Castañeda). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

CARRILLO, Carlos A. *Artículos pedagógicos* (Coleccionados y clasificados por G. Torres Quintero y D. Delgadillo). México: Herrero Hnos., 1907, 2 vols.

______. *Antología pedagógica*. Xalapa, Ver.: Gobierno del Estado de Veracruz, 1977.

CARRILLO, José. *Sociología de la educación mexicana de la Reforma a la Constitución de 1917*. México: Galeza, 1958.

CASE, Roberto. Resurgimiento de los conservadores en México 1876-1877. *Historia Mexicana*, 1975, *25* (No. 2), pp. 204-231.

CASO, Antonio. *Discurso a la nación mexicana*. México: Porrúa Hnos., 1922.

CASSIRER, Ernest. *Filosofía de la ilustración* (Trad. de E. de Imaz). México: Fondo de Cultura Económica, 1963.

CASTAÑEDA Bartres, Oscar. *Leyes de reforma y etapas de la reforma en México*. México: Talleres de Impresión de Estampillas y Valores, 1960.

CASTELLANOS, Abraham. *Organización escolar (Ensayo crítico)*. Oaxaca: Imprenta de Lorenzo San-Germán, 1897.

______. *Asuntos de metodología general (pedagogía Rébsamen)*. México: Vda. de Bouret, 1905.

______. *Reforma escolar mexicana*. México: A. Carranza Impresores, 1907.

______. *Discursos a la nación mexicana sobre la educación nacional*. México: Vda. de Bouret, 1913.

CASTILLA, Antonio de P. *La voz de la instrucción. Semanario destinado al progreso de la enseñanza y a la defensa de los intereses materiales y morales*. México: Imprenta y Librería de la Enciclopedia de Instrucción Primaria, 1871a.

______. *La perla de la juventud o lecciones de religión y moral*. México: Imprenta y Librería de la Enciclopedia de Instrucción Primaria, 1871b.

CASTILLO, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*. México: Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, Vol. 2.

CISNEROS Farías, Germán. *El artículo 3o. constitucional. Análisis histórico, jurídico y pedagógico*. México: Trillas, 1970.

CODORNIÚ y Ferreras, Manuel. *Discurso inaugural que en la abertura de las Escuelas de la Filantropía, establecidas por la Compañía Lancasteriana de México en el que fue Convento de extinguidos Betlemitas*, dijo el ciudadano Manuel Codorniú y Ferreras, presidente actual y socio fundador de la misma, en noviembre 16 de 1823, tercero de la independencia y segundo de la libertad México: Imprenta a cargo de M. Rivera [1823] [Doc. 1092 Colección Lafragua].

Colección de los decretos y órdenes generales expedidas por las cortes ordinarias de los años 1820 y 1821. Madrid: Imprenta Nacional, 1821, Vol. 7.

COMENIO, Juan Amos. *Didáctica Magna* (Trad. de S. López Peces). México: Editorial Porrúa, 1971.

COMISSION ON THE HUMANITIES. *The humanities in American Life*. Berkerley, Calif.: University of California Press, 1980.

Compañía Lancasteriana al pueblo mexicano, *La*. México: Imprenta de J. M. Benavente y socios, 1822 [Doc. 464. Colección Lafragua].

COMPAYRÉ, Gabriel. *Cours de morale théorique et practique* (3iéme éd.). Paris: Paul Delaplane, 1888.

______. *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*. Paris: Hachette, 1891.

Comte, August. *Plan de travail pour réordonner la societé*. Paris: Bachelier, 1822.

______. *Système de politique positive*. Paris: Bachelier, 1822, Vol. 2.

______. *Cours de philosophie positive*. Paris: Bachelier, 1830, Vol. 1.

______. *Cours de philosophie positive*. Paris: Bachelier, 1839, Vol. 4.

CONDORCET, Antoine C., Marqués de. *Escritos pedagógicos* (Trad. de D. Barnés). Madrid: Calpe, 1922.

Conferencias del Ateneo de la Juventud (Prólogo, notas y recopilación de apéndices de J. Hernández Luna). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

CONTRERAS, Mario y Tamayo, Jesús. *México en el siglo XX (1900-1913). Textos y documentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1975, Vol. 1.

COPLESTON, Frederick. *Historia de la filosofía* (Trad. de Ana Doménech). Barcelona: Ariel, 1975, Vol. 5.

______. *Historia de la filosofía* (Trad. de M. Sacristán). Barcelona: Ariel, 1975, Vol. 6.

______. *Historia de la filosofía* (Trad. de J. C. García Borrón). Barcelona: Ariel, 1979, Vol. 3.

______. *Historia de la filosofía* (Trad. Manuel Sacristán). Barcelona: Ariel, 1979, Vol. 8.

______. *Historia de la filosofía* (Trad. de J. M. García de la Mora). Barcelona: Ariel, 1980, Vol. 9.

CORDASCO, Francesco. *A brief history of education*. Totowa, N. J.: Littlefield y Adams, 1976.

CORREA, Alberto. Excursión escolar a Puebla y Jalapa. *La Enseñanza Normal*, 1903, *3* (No. 6), pp. 5-6.

______. Una escuela secundaria para niñas. Necesidad de establecerla. *La Enseñanza Normal*, 1907, *3* (No. 7), pp. 3-4.

______. A los nuevos maestros. *La Enseñanza Normal*, 1907, *3* (No. 8), p. 150.

______. Una escuela secundaria para niñas II. Su objetivo. *La Enseñanza Normal*, 1908, *4* (No. 9), pp. 162-164.

______. Discurso pronunciado. *La Enseñanza Normal*, 1908, *5* (Nos. 19-20), pp. 339-340.

CORREA Zapata, Dolores. *Nociones de instrucción cívica y derecho usual*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1907.

COSÍO Villegas, Daniel. ¿Dónde está el villano? *Historia Mexicana*, 1952, *1* (No. 4), pp. 429-448.

______. El porfiriato, era de consolidación. *Historia Mexicana*, 1963, *13* (No. 3), pp. 76-87.

______. Sebastián Lerdo de Tejada, mártir de la república restaurada. *Historia Mexicana*, 1967, *17* (No. 2), pp. 169-199.

______. *La Constitución de 1857 y sus críticos*. México: Diana, 1980.

COUNTS, George C. *Dare the school build a new social order?* New York: Arno Press, 1969.

CRAIG, Gordon A. *Germany. 1866-1945*. New York: Oxford University Press, 1978.

CRONBACH, Lee J. *Education psychology* (3rd. ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

CUEVAS, Luis G. *Memoria del Ministro de Relaciones Interiores y Exteriores, D. Luis Gabriel Cuevas, leída en las Cámaras de Diputados en enero 5 y en la de Senadores en enero 8 de 1849*. México: Imprenta de Vicente García Torres, 1849.

CUEVAS, Mariano (Ed.). *Tesoros documentales de México. Siglo XVIII, Priego, Zelís, Clavijero.* México: Editorial Galatea, 1944.

CUMPLIDO, Ignacio. *El álbum mexicano. Periódico de Literatura, Artes y Bellas Letras*. México: Editorial Cumplido, 1849, Vol. 1.

CHARMONT, François. *La pedagogía de los jesuitas* (Trad. de F. Segura). Madrid: Editorial ‘‘Sapientia”, 1952.

CHÁTEAU, Jean. *Los grandes pedagogos* (Trad. de Ernestina de Champourcín). México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

CHÁVEZ, Ezequiel A. *Resumen sintético del sistema de lógica de John Stuart Mill*. México: Vda. de Ch. Bouret, 1897.

______. La educación nacional. *México: su evolución social*. México: J. Ballescá, 1902, Vol. 2, pp. 468-602.

______. *Instrucción cívica* (para uso de alumnos de las escuelas primarias). México: Ch. Bouret, 1905.

______. *Homenaje a D. Joaquín Baranda en la conmemoración del primer centenario de su nacimiento*. México: Editorial Cultura, 1941.

______. *Las cuatro grandes crisis de la educación en México a través de los siglos* (2a. ed.). México: Asociación Civil ‘‘Ezequiel A. Chávez”, 1967.

______. *Acerca del laicismo en las escuelas particulares y oficiales*. México: Asociación Civil ‘‘Ezequiel A. Chávez’’, 1968.

______. *A propósito de las obras de Ezequiel A. Chávez, opiniones diversas recopiladas por la Asociación Civil Ezequiel A. Chávez.* México: Asociación Civil “Ezequiel A. Chávez’’, 1970.

______. *Dircursos y poesías en honor del Dr. D. Gabino Barreda* (marzo 10 de 1898). México: Tipografía de T. González, 1898.

CHOUSAL, Luis Octavio. *Prospecto o suscinta idea de los estatutos y sistemas de la enseñanza mutua*. México: Imprenta Martín Rivera, 1825.

CHUQUET, Arturo. J. *J. Rousseau* (Trad. de A. Garzón del Camino). México: Compañía General de Ediciones, 1950.

DAUMAS, Maurice. *Histoire de la science*. Paris: Gallimard, 1957.

DAVIES, Keith A. Tendencias demográficas urbanas durante el siglo XIX en México. *Historia Mexicana*, 1972, *21* (No. 3), pp. 483-525.

DÁVILA y Arrillaga, José M. *Continuación de la historia de la Compañía de Jesús en la Nueva España del P. Francisco Javier Alegre.* Puebla: Imprenta del Colegio Pío de Artes y Oficios, 1888-1889, 2 vols.

DAVIS, J. Edwards. The development of Justo Sierra educational thought. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas. Austin, 1951.

DECORME, Gerardo. *Historia de la Compañía de Jesús en la República Mexicana durante el Siglo XIX*. Guadalajara: Tipografía El Regional-Alhóndiga y D. Juan Manuel, 1941-1959. 3 vols.

DENZINGER, Heinrich. *Enchiridion Symbolorum* (33a. ed.) Barcinone: Herder, 1965.

Der New Brockhaus Allbuch in fünf Bändem und einem Atlas Oldenburg: F. A. Brockhaus, 1962, 5 vols.

DÍAZ, Lilia. El liberalismo militante. En *Historia General de México*. México: El Colegio de México, 1977, Vol. 3, pp. 95-103.

DÍAZ Covarrubias, José. *Documento No. 38. Independencia y Libertad*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, sección segunda, abril 4 de 1873a.

______. *Memoria que el encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión, en septiembre 15 de 1873. Cumpliendo con lo prevenido en el artículo 89o. de la Constitución*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio, a cargo de José Ma. Sandoval, 1873b.

______. *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progreso realizado, mejoras que deben introducirse*. México: Imprenta del Gobierno, 1875.

DÍAZ de Ovando, Clementina. *La escuela nacional preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1972, 2 vols.

DÍAZ Guerrero, Rogelio. México. En Sexton, Virginia Staudt y Misiak, H. (Eds.) *Psychology around the World*. Monterey, Cal.: Brooks/Cole, 1976, pp. 280-292.

DÍAZ Zermeño, Héctor. La escuela nacional primaria en la ciudad de México durante el porfiriato. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México,1976.

______. La escuela nacional primaria en la ciudad de México 1876-1910. *Historia Mexicana,* 1979, *29* (No. 1), pp. 59-90.

Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Senadores sobre la Instrucción Obligatoria. México: Tipografía Santiago Sierra, 1877.

Dictamen sobre modificaciones a la ley de instrucción pública en lo relativo a la enseñanza superior, presentado a los catedráticos de la Escuela Nacional Preparatoria por una comisión de maestros de la misma escuela. México: Imprenta de Francisco Díaz de León, 1885.

Discursos y poesía en honor del Dr. G. Barreda 10 de marzo de 1898 [Ezequiel A. Chávez, José Ramos, Miguel E. Schultz, Pablo Macedo]. México: Tipografía T. González, 1898.

Documentos del Concilio Vaticano II (35a. ed.) Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1980.

DUBLÁN, Adolfo y Esteva, Adalberto A. *Legislación mexicana* o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república. México: Edición Oficial 1897-1904, Vols. 20 al 84 [años 1890-1902].

DUBLÁN, Manuel y Lozano, José María. *Legislación mexicana o* colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república. México: Edición Oficial 1876-1890, Vols. 1 al 19 [años 1687-1889].

DURKHEIM, Émile. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris: Alcan, 1894.

______. *Éducation et sociologie*. Paris: Alcan, 1922.

______. *L'évolution pédagogique en France* (2ième éd.) Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

ESPINOSA DE LOS MONTEROS, Juan José. *Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores de la República Mexicana, leída en la Cámara de Diputados en enero 10 y en la de Senadores en enero 12 de 1827*. México: Imprenta del Supremo Gobierno en Palacio, 1827.

______. *Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores de la República Mexicana, leída en la Cámara de Diputados en febrero 8 y en la de Senadores en febrero 9 de 1828*. México: Imprenta del Supremo Gobierno en Palacio, 1828.

ESTRADA y Zenea, Ildefonso. *Cartilla pedagógica para uso de los directores y ayudantes de las escuelas municipales y particulares de la República Mexicana*. México: Oficina Tipográfica a cargo de J. J. Jiménez, 1874.

Estudios de historia de la filosofía en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.

FARREL, Allan P. *The jesuit code of liberal education*. Milwaukee: Bruce, 1938.

Federalismo y sus aspectos educativos y financieros, El. Primer Congreso Nacional de Derecho Constitucional, Guadalajara, Jalisco, 1793. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1976.

FERNÁNDEZ, Justino. *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández, presenta al Congreso de la Unión. Comprende de diciembre 1o. de 1896 hasta diciembre 31 de 1900*. México: Antigua Imprenta J. F. Jeno Sucesores, 1902 (La Memoria aparece firmada por Justino Fernández pero en la introducción de la misma se indica que en lo referente a la instrucción pública es obra de J. Baranda).

FERNÁNDEZ Villarreal, Manuel y Barbero, Francisco. *Colección legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la federación, Distrito Federal y Territorios. Continuación de la Legislación Mexicana de Dublán y Lozano*. México: Edición Oficial, 1907-1911, Vols. 33 al 42 [años 1901-1910].

FLORES, Manuel. *Dr. Gabino Barreda. Propagador del positivismo en México y fundador de la escuela preparatoria. Apuntes biográficos*. México: Tipografía de Gonzalo Esteva, 1880.

______. *Tratado elemental de pedagogía* (3a. ed.). México: Ch. Bouret, 1901.

FRANDSEN, Arden N. *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1961.

FRANKENA, William K. *Tres filosofías de la educación en la historia: Aristóteles, Kant, Dewey* (Trad. de A. Garza y Garza). México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1968.

FUENTES Díaz, Vicente. *Gómez Farías. Padre de la Reforma*. México: Edición del autor, 1948.

FUENTES Díaz, Vicente y Morales Jiménez, Alberto. *Los grandes educadores mexicanos del siglo XX*. México: Editorial Altiplano, 1969.

FUENTES y Betancourt, Emilio. La cultura popular. *México Intelectual*, 1889, *1*, pp. 34-38.

______. La reforma capital y más indispensable para la instrucción primaria. *México Intelectual*, 1889, *2*, pp. 40-43.

______. ¿Quién debe sostener directamente la instrucción primaria? *México Intelectual*, 1889, 2, pp. 197-201.

______. Más sobre el tema: ¿Quién debe sostener directamente la instrucción primaria? *México Intelectual*, 1889, *2*, pp. 233-237.

GALVÁN, Luz Elena, Greaves, Patricia y Vera Castello, Rosa. *Simposio sobre el magisterio nacional*. México: Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1980, Vol. 1.

GALLO Martínez, Víctor. *La educación preescolar y primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, 1963.

GARCÍA, Carlos. *Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, leída por el Secretario del ramo en la Cámara de Diputados y en la de Senadores en mayo 20 de 1833*. México: Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1833.

GARCÍA Gutiérrez, Jesús. *Apuntes para la historia del origen y desenvolvimiento del Regio Patronato Indiano hasta 1857*. México: Editorial Jus, 1941.

GARCÍA Martínez, Bernardo. Consideraciones orográficas. En *Historia General de México* (2a. ed.). México: El Colegio de México, 1977, Vol.1, pp. 5-82.

GARCÍA Rivas, Heriberto. *Historia de la cultura en México*. México: Textos Universitarios, 1970.

GARCÍA Ruiz, Ramón. *Enrique C. Rébsamen. El maestro. Su obra. Su época*. México: Secretaría de Educación Pública, 1968.

General education in a free society. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1950.

GÓMEZ, Ricardo. *La educación laica (Discusión sostenida en el Segundo Concurso Científico Nacional en relación a las memorias presentadas por Ricardo Gómez, Manuel Torres Torija, Luis E. Ruiz y Lic. Miguel S. Macedo)*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1898.

GONZÁLEZ, Luis. El liberalismo triunfante. En *Historia General de México*. México: El Colegio de México, 1977, Vol. 3, pp. 231-239.

GONZÁLEZ Blackaller, Ciro E. *Bosquejo histórico de la educación en México*. Editorial Herrero, 1951.

GONZÁLEZ Cárdenas, Octavio. *Los cien años de la Escuela Nacional Preparatoria*, México: Editorial Porrúa, 1962.

GONZÁLEZ Navarro, Moisés. Los positivistas mexicanos en Francia. *Historia Mexicana*, 1959, *9* (No. 2), pp. 119-129.

______. El porfiriato: la vida social. En Cosío Villegas, Daniel (Ed.). *Historia moderna de México*. México: Editorial Hermes, 1973.

GONZÁLEZ Ramírez, Manuel. *Antología de la Escuela Nacional Preparatoria, en el centenerio de su fundación*. México: B. Costa-Amic, 1967.

GONZÁLEZ Uribe, Héctor. *Teoría política*. México: Editorial Porrúa, 1972.

GORTARI Eli de. *Ciencia y conciencia en México (1767-1833)*. México: Sepsetentas, 1973.

GREAVES Lainé, Cecilia. La ilustración en la Nueva España. Tesis de licenciatura, Universidad Iberoamericana, México, 1965.

GUENOT, Esteban. *Plan de educación elemental de varios establecimientos de utilidad pública y de beneficencia que somete a la aprobación de la Cámara de la República Mexicana*. México: Imprenta del Ciudadano A. Valdés, 1826.

GUILLÉ, J. Manuel. *Enseñanza elemental. Guía teórico práctica para la instrucción primaria*. México: Tipografía Literaria, 1877.

GUTIÉRREZ Casillas, José. *Historia de la Iglesia en México*. México: Editorial Porrúa, 1974.

GUTIÉRREZ de Estrada, José M. *Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, presentada por el Secretario del ramo a las Cámaras del Congreso General en cumplimiento del artículo 120o. de la Constitución y leída en la de Diputados en marzo 26 y en la de Senadores marzo 30 de 1835*. México: Imprenta del Aguila, dirigida por Jóse Ximeno, 1835.

GUZMÁN Romero, Melitón y García Laubscher, Enrique. *El maestro Enrique Laubscher y la reforma educativa nacional*. México: Editorial Citlaltépetl, 1961.

GUZMÁN, Martín Luis (Ed.). *Escuelas laicas*. México: Empresas Editoriales, 1948.

HALE, Charles. *Mexican liberalism in the age of Mora: 1821-1853*. New Haven: Yale University Press, 1968.

HAYES, Carlton J. H. *Modern Europe to 1870*. New York: Macmillan, 1953.

HENRÍQUEZ Ureña, Pedro. La influencia de la revolución en la vida intelectual de México. En Speratti Piñero, Emma Susana (Eds.). *Pedro Henríquez Ureña. Obra crítica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1960, pp. 610-617.

______. *Historia de la Cultura en la América Hispánica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.

HERMIDA Ruiz, Angel J. (Ed.). *Primer Congreso Nacional de Instrucción*. México: Ediciones El Caballito, 1975, Vol. 1.

______. *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*. México: Ediciones El Caballito, 1976, Vol. 2.

HERNÁNDEZ, Julio S. Los grandes pedagogos mexicanos, Lic. D. Protasio Pérez de Tagle. *El Magisterio Nacional*, 1904, *2* (No. 7), pp. 1-8.

______. Los grandes pedagogos mexicanos. D. Ignacio Ramírez, *El Magisterio Nacional*, 1905, *4* (No. 3), pp. 65-70.

HERNÁNDEZ Corona, Genaro. *Gregorio Torres Quintero. Su vida y su obra (1866-1934)*. Colima: Ediciones Populares, 1955.

HERNÁNDEZ Luna, Juan. *Conferencias de El Ateneo de la Juventud*. Recopilación y apéndices. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

______. Sobre la fundación de la Universidad Nacional. Antonio Caso vs. Agustín Aragón. *Historia Mexicana*, 1967, *16* (No. 3), pp. 368-381.

______. *Ezequiel A. Chávez. Impulsor de la educación mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.

HERRERA, José Manuel de. *Memoria presentada al Soberano Congreso Mexicano por el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores*. México: Oficina de D. Alejandro Valdés, impresos de la Cámara del Imperio, 1822.

HIRSCHBERGER, Johann. *Historia de la filosofía* (Trad. de L. Martínez Gómez) (9a. ed.). Barcelona: Herder, 1977, Vol. 2.

HIRST, Paul H. ¿Qué es enseñar? En Peters, R.S. *Filosofía de la educación* (Trad. de F. González Arámburu). México: Fondo de Cultura Económica, 1977, pp. 245-323.

HOULE, Cyril O. *The external degree*. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.

HOVRE, Franz de. *Philosophy and education* (Trans. by E. B. Jordan). New York: Benziger, 1930.

Humanidades en México, Las. 1950-1975. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.

HUNT, David E. y Hovland, Carl I. Order of consideration of different types of concepts. *Journal of experimental psychology*, 1960, *59*, pp. 220-225.

HYDE, Hartford M. *Mexican empire. The history of Maximilian and Carlota of Mexico*. London: Macmillan, 1946.

Idea histórica de la fundación de la Academia de Primera Enseñanza. México: Imprenta del Supremo Gobierno, 1827.

IGLESIAS, José M. *Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión*, en noviembre 15 de 1869. México: Imprenta del Gobierno en Palacio, 1870.

______. *Memoria de Justicia e Instrucción Pública que el Secretario del ramo presenta al Congreso de la Unión en octubre 8 de 1870*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio, a cargo de José María Sandoval, 1870.

IGUÍNIZ, Juan Bautista. *Catálogo de seudónimos, anagramas e iniciales de escritores mexicanos.* México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1913.

JOVELLANOS y Ramírez, Melchor Gaspar de. *Obras escogidas. Memoria* (Pról. de E. Quejano y Maury). Madrid: La Rafa, 1930.

______. *Obras escogidas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1935, 3 vols.

______. *Obras publicadas e inéditas de*... (Edición, estudio preliminar de M. Artola). Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, 1956, Vol. 3.

JUÁREZ, Benito. Apuntes para mis hijos, 1806-1857. En *Documentos, discursos y correspondencia de Juárez*. México: Departamento del Distrito Federal. Dirección General de Acción Cultural y Social, 1972, Vol. 1.

______. *Documentos, discursos y correspondencia*. México: Editorial Libros de México, 1972-1975, Vol. 4.

KIEL, Leopoldo. *Guía metodológica para la enseñanza de la instrucción cívica*. México: Imprenta de Ch. Bouret, 1904.

KOBAYASHI, José María. *Historia de la educación en México*. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

KRAUSE de Kolteniuk, Rosa. Antonio Caso y el positivismo. *Filosofía y letras*, 1957, *31*, pp. 113-129.

KUHN, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas* (Trad. de A. Contin). México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

LACUNZA, José María de. *Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores, leída al Congreso General en enero de 1850*. México: Imprenta de Vicente García Torres, 1850.

______. *Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores, leída al Congreso General en enero de 1851*. México: Imprenta de Vicente García Torres, 1851.

LAFRAGUA, José María. *Memoria de la Primera Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores de los Estados Unidos Mexicanos, leída ante el Soberano Congreso de la Unión en diciembre 14, 15, 16 de 1846*. México: Imprenta de Vicente García Torres, 1847.

LAPP, Diane, Bender, Hillary, Ellenwood, Stephan y John, Martha. *Teaching and learning. Philosophical, psychological, curricular applications*. New York: Macmillan,1975.

LARROYO, Francisco. *Historia comparada de la Educación en México* (12a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1977.

LAZCANO, José. *Compendio de pedagogía*. México: Imprenta del Comercio de E. Dublán, 1884.

LEAL, Juan Felipe. *La burguesía y el Estado mexicano*. México: Ediciones El Caballito, 1972.

LEMOINE Villicaña, Ernesto. *La Escuela Nacional Preparatoria en el período de Gabino Barreda (1867-1878).* México: Universidad Nacional Autónoma de México,1970.

LEÓN, Luis G. *Elementos de geografía y educación cívica*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1909.

LEVI, Albert W. *The humanities today*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1970.

Ley de Enseñanza Primaria Superior. México: Imprenta del Gobierno en el Ex-Arzobispado, 1901.

Ley orgánica de instrucción pública del estado de Veracruz. Veracruz: Imprenta de ‘‘El Progreso’’, 1873.

Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California. México: Imprenta del Gobierno en el Ex-Arzobispado, 1900.

Leyes y reglamentos para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal. México: Imprenta de la Dirección de Instrucción Pública, 1834, Colección Lafragua.

LIGUORI, Francisco. *Gabino Barreda. Datos biográficos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1967.

LÓPEZ Sarrelangue, Delfina E. *Los colegios jesuitas de Nueva España*. México: [spi], 1941.

LOSSE, John. *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. (Trad. de A. Montesinos) (2a. ed.). Madrid: Alianza Editorial, 1979.

LYNCH, James. Myth and reality in the history of French education. En Lynch, James. *The history of education in Europe*. London: Methuen, 1974.

LLERGO, G. L. de. El Sr. Lic. Protasio Pérez de Tagle. *Revista Positiva*, 1903, *3* (No. 4), pp. 395-397.

LLINÁS Alvarez, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.

MACEDO, Miguel. Ensayo sobre los deberes recíprocos de los superiores y de los inferiores. *Anales de la sociedad metodófila*. México: Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez, 1877.

MACEDO, Pablo. Discurso en honor del Dr. Gabino Barreda. En*Discurso y poesías en honor del Dr. Gabino Barreda*. Marzo 10 de 1898. México: Tipografía González, 1898.

MACKENZIE, Norman, Eraut, Michael y Jones, Hywell C. *Teaching and learning*. Paris: International Association of Universities, 1970.

MACPHERSON, Crawford. *La teoría política del individualismo posesivo*. Barcelona: Fontanella, 1970.

MAGEE, John B. *Philosophical analysis in education*. New York: Harper and Row, 1971.

MAIER, Henry W. *Three theories of child development: Erikson, Piaget and Sears*. New York: Harper and Row, 1965.

MALANCO, Luis. *Proyecto de reformas de la instrucción primaria en las escuelas municipales de México*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio, 1873.

MANEIRO, Juan Luis y Fabri, Manuel. *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII* (Trad. de B. Navarro). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1956.

MANTEROLA, Ramón. *Estudios pedagógicos y bibliográficos* (2a. ed.). México: Imprenta del Gobierno, 1899.

MARSHALL, Eleanor J. History of the Lancasterian educational movement in Mexico. Unpublished Masters Dissertation, University of Texas, Austin, 1951.

MARTÍNEZ, Bruno. Necrología [Alberto Correa]. *La Escuela Mexicana*, 1909, *5* (No. 35), pp. 574-575.

MARTÍNEZ, Miguel F. *Instrucciones metodológicas para la enseñanza de la moral, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética y geometría*. México: Tipografía de la Sociedad Impresora. 1905.

______. Oración fúnebre. *La Escuela Mexicana*, 1909, *5* (No. 35), pp. 580-582.

______. Discurso del Sr. Ing. Miguel F. Martínez, pidiendo al Consejo Superior de Educación declare que las escuelas normales primarias deben quedar incorpordas a la Universidad que va a crearse en la capital de la República. *La Escuela Mexicana*, 1910, *1* (No. 2), pp. 19-23.

MARTÍNEZ de Castro, Antonio. *Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión en marzo de 1868*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio, 1868.

MARTÍNEZ Jiménez, Alejandro. La educación elemental en el porfiriato. *Historia Mexicana*, 1973, *22* (No. 4), pp. 514-552.

______. *La educación elemental. Las etapas de desarrollo y subdesarrollo en México (1865-1965)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974, 4 vols.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and personality* (2nd. ed). New York: Harper and Row, 1970.

MATEOS, Juan A. *Historia de los Congresos Mexicanos*. México: Imprenta de José Vicente Villada [sf], Vol.3.

MAY, Rollo. *Psychology and the human dilemma.* New York: Van Nostrand, 1967.

MAYAGOITIA, David. *Ambiente filosófico de la Nueva España*. México: Editorial Jus, 1945.

MCVICKER-HUNT, John. *Intelligence and experience*. New York: The Ronald Press, 1961.

______. Psychological development: early experience. *Annual Review of Psychology*, 1979, *30*, pp. 103-143.

MEDINA, José Toribio. *La imprenta en la Puebla de los Angeles: 1640-1821*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes, 1908.

MEJÍA Zúñiga, Raúl. *Raíces educativas de la reforma*. *Biografía de una generación liberal*. México: Secretaría de Educación Pública, 1964.

MÉNDEZ Plancarte, Gabriel. *Humanistas del Siglo XVIII* (2a. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

MENÉNDEZ, Rodolfo. Nuevo carácter de la escuela. *México Intelectual*, 1890, *4*, pp. 299-301, 321-325.

______. La obra del Señor Baranda. *México Intelectual*, 1893, *10*, pp. 185-188.

México a través de los Informes Presidenciales. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

MEYER, Adolphe E. *An educational history of the Western world* (2nd. ed.). New York: McGraw-Hill, 1972.

MIALARET, Gaston et Vial, Jean. *Histoire mondiale de l'éducation de 1815 a 1945*. Paris: Presses Universitaires de France, 1981, Vol. 3.

MILL Stuart, John. *August Comte and positivism*. London: Longmans, Green, Reader and Dyer, 1865.

______. *A system of logic ratiocinative and inductive* (8th ed.). London: Longmans, Green, Reader and Dyer, 1872, 2 Vols.

______. *De la libertad, del gobierno representativo. La esclavitud femenina*. Madrid: Tecnos, 1965.

MILLS, Elizabeth Noel. Valentín Gómez Farías y el desarrollo de sus ideas políticas. Tesis doctoral, Universidad Nacional de México. México, 1957.

MISIAK, Henryk y Sexton, Viriginia S. *Psychology around the world*. Monterrey, Calif: Brooks/Cole, 1976.

MONROY, Guadalupe. La instrucción pública. En Cosío Villega, D. (Ed.). *Historia moderna de México*. La república restaurada. Vida social. México: Editorial Hermes, 1974.

MONSIVÁIS, Carlos. Nota sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En *Historia General de México*. México: El Colegio de México, 1977, Vol. 4, pp. 303-459.

MONTERDE, Francisco. *Ignacio Ramírez, El Nigromante* (selección y prólogo de F. Monterde). México: Secretaría de Obras y Servicios Públicos, 1975.

MONTES, Ezequiel. *Memoria que presenta el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Ezequiel Montes, al Congreso de la Unión, enero 1878-septiembre de 1881*. México: Imprenta de Francisco Díaz de Léon, 1881.*

MOORE, T. W. *Educational Theory: An Introduction*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

MORA, José María Luis. *El Dr. José María Luis Mora (1794-1850)*. Homenaje de la Universidad Nacional Autónoma de México al reformador ilustre. México: [spi], 1934.

______. *El clero; la educación y la libertad*. México: Empresas editoriales, 1949.

______. *Ensayos, ideas y retratos* (2a. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1964.

MORALES, Esteban y Macías, José Miguel. *Congreso de Profesores*. Veracruz: Imprenta de ''El Progreso'', 1873.

MORALES Díaz, Carlos. *Quién es quién en la nomenclatura de la Ciudad de México* (Apuntes biográficos de las personas cuyos nombres aparecen en dicha nomenclatura) (2a. ed.). México: B. Costa-Amic, Editor, 1971.

MORENO, Lucina. *Catálogo de la Colección Lafragua de la Biblioteca Nacional de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1975.

MORENO, Rafael. Alzate, educador ilustrado. *Historia Mexicana,* 1953, *2* (No. 3), pp. 371-189.

______. ¿Fue humanista el positivismo mexicano? *Historia Mexicana,* 1959, *8* (No. 2), pp. 425-437.

______. La filosofía moderna en la Nueva España. En *Estudios de historia de la filosofía en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.

MORGAN, Clifford T. y Deese, James. *¿Cómo estudiar?* (sin nombre del trad.) (3a. ed.). Madrid: Editorial Magisterio Español, 1975.

* *Memoria* citada por Díaz Zermeño (1976), la cual no se pudo localizar.

MORRISH, Ivor. *The sociology of education*. London: Allen & Unwin, 1977.

MOZO, José Antonio. *Comunicación de septiembre 1o. de 1843 del Ministro de Instrucción Pública, Manuel Baranda, del Plan General de Estudios,* agosto 18 de 1843.

MURIEL, Guadalupe. Reformas educativas de Gabino Barreda. *Historia Mexicana*, 1964, *13* (No. 4), pp. 551-575.

NACCI, Chris. *Ignacio M. Altamirano*. New York: Twayne Publishers, 1970.

NAVARRO, Bernabé. *La introducción de la filosofía moderna en México*. México: El Colegio de México, 1948.

______. *Cultura mexicana moderna en el siglo XVIII*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1964.

NICOLÁS, Andrés. *Jean Piaget*. México: Fondo de Cultura Económica 1979.

NORIEGA, Alfonso. *Vida y obra del Dr. Gabino Barreda* (presentación de Miguel Alemán). México: Manuel Porrúa, 1969.

OCHOA Granados, Humberto. Los jesuitas y la filosofía en la época colonial. En *La Compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural (1572-1972)*. México: Editorial Jus, 1972.

O'CONNOR, Daniel J. *An introduction to the philosophy of education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1957.

O'GORMAN, Edmundo. *Seis estudios históricos de temas mexicanos*. Jalapa: Universidad Veracruzana, 1960.

______. *La supervivencia política novohispana*. México: Universidad Iberoamericana, 1974.

______. *México: El trauma de su historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.

OLAGUÍBEL Sepúlveda, Valentín. *Proyecto sobre arreglo de la instrucción pública en el Distrito y Territorios de la Federación, presentado a la Cámara de Diputados por la Comisión respectiva, en febrero 6 de 1832*. México: Imprenta del Aguila, 1832.

ORDÓÑEZ, D. Plinio. *El benemérito educador Ing. Don Miguel F. Martínez. Notas biográficas*. Monterrey; N. L.: Gobierno del Estado, 1950.

PALACIOS, Juan. *El programa preparatorio* (Refutación al 2o. Folleto del Sr. F. Vázquez Gómez). México: Imprenta y Librería de Inocencio Arriola, 1909.

PALENCIA, José I. Actividad cultural y educativa de los jesuitas en la Ciudad de México y alrededores (1572-1972). En *La Compañía de Jesús en México: Cuatro siglos de labor cultural (1572-1972)*. México: Editorial Jus, 1972.

______. La filosofía de D. Andrés de Guevara y Bazoazábal y el sistema escolar en Nueva España en el siglo XVIII. Tesis de Maestría en Filosofía. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1972.

PARRA, Porfirio. Nuestro modo de enseñar. *México Intelectual,* 1890, *4,* pp. 326-328.

______. A propósito del Congreso Pedagógico. Aspecto educativo de la Enseñanza Preparatoria. *México Intelectual,* 1891, *5,* pp. 19-21.

______. *Lógica inductiva y deductiva.* México: Tipografía Económica, 1903.

______. *Nuevo sistema de lógica inductiva y deductiva* (3a. ed.). México: Librería de la Vda. de Bouret, 1921.

PAZ, Ireneo. *Los hombres prominentes de México.* México [spi], 1888.

PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad.* México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

PEDRAZA, Jorge. La educación en el México Independiente. *Humanistas.* Anuario del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad de Nuevo Léon. México: Editorial Jus, 1969.

PEÑA, Guillermo De la. *El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación.* Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán, 1981.

PEÑA, Rafael Angel De la. *Exposición razonada que el profesor presenta al C. Director de la Escuela Nacional Preparatoria de las modificaciones a la ley de instrucción pública propuestas por los catedráticos de la misma escuela.* México: Imprenta Francisco Díaz de Léon, 1886.

______. Carta prólogo. En *Obras del Lic. D. Joaquín Baranda. Discursos, artículos literarios, biografía del Dr. D. Manuel Campos. La cuestión de Belice.* México: Imprenta de V. Agüeros Editor, 1900.

PÉREZ Alonso, Manuel I. (Ed.). *La Compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural (1572-1972)* México: Editorial Jus, 1972.

PÉREZ De Castro, Ximena y Rama, Carlos. Liberalismo. En Del Campo, Salustiano (Ed.). *Diccionario de Ciencias Sociales.* Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1976, 2 vols.

PÉREZ De Tagle, Protasio. *Memoria que presenta el secretario de Justicia e Instrucción Pública Protasio Pérez de Tagle al Congreso de la Unión, noviembre de 1876-diciembre de 1877.* México: Imprenta de Francisco Díaz de Léon, 1878.*

* Citada por el Siglo XIX (julio 9 de 1878) con un juicio sobre la actuación de Pérez de Tagle como secretario de Justicia e Instrucción Pública (Cfr. capítulo IX, 2.1).

PESTALOZZI, Johann H. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Carta sobre la educación de los niños. Libro de educación elemental* (sin nombre del trad.). México: Editorial Porrúa, 1976.

PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood* (Trans. by C. Gattegne y F. M. Hodgson). London: Heineman, 1951.

______. *The origins of intelligence in children* (Trans. by Margaret Cook). New York: International University Press, 1952.

______. *Estudios de psicología genética* (Trad. de A. M. Bratto) Buenos Aires: Emecé Editores, 1972.

PINCOFFS, Edmund L. *The concept of academic freedom*. Austin, Tex.: University of Texas Press, 1975.

Plan de Instrucción Pública de 1827. Sobre la creación de una junta que acuerde las bases que deba (sic) proponerse al Congreso General para [la Instrucción Pública] del Distrito y Territorios. Archivo General de la Nación, Gobernación, Legajo 18, Exp. 9, Año 1827, fs. 1-39.

Poder Ejecutivo. Decreto de diciembre 7 de 1842. México [spi], 1842.

POSADA, Germán. La generación mexicana de 1910. *Historia Mexicana*, 1962, *12* (No. 1), pp. 147-153.

PRADO, Eduardo. El plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. *Revista Positiva*, 1906, *6* (No. 72), pp. 377-413.

Presidentes de México ante la Nación, Los. Informes. Manifiestos y Documentos de 1821 a 1966. México: Editado por XLVI Legislatura de la Cámara de Diputados, 1966, Vol. 5.

QUEVEDO y Zubieta, Salvador. *Manuel González y su gobierno en México* (3a. ed.). México: Espasa-Calpe, 1928.

QUIRARTE, Martín. *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1970.

QUIROZ, Alberto. *Biografías de educadores mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

QUIROZ Martínez, Olga Victoria. *Introducción de la filosofía moderna en España: el eclecticismo español de los siglos XVII y XVIII.* México: El Colegio de México, 1949.

RAAT, William D. Leopoldo Zea y el positivismo (Trad. de Josefina Z. Vázquez). *Anuario de Estudios Latinoamericanos*, 1969, *2*, pp. 171-189.

______. Los intelectuales, el positivismo y la cuestión indígena. *Historia Mexicana*, 1971, 20 (No. 3), pp. 412-427.

______. Ideas and society in Don Porfirio's Mexico. *The Americas*, 1973, *30*, pp. 32-53.

______. *El positivismo durante el porfiriato* (Trad. de A. Lira). México: Secretaría de Educación Pública, 1975.

RABASA, Emilio. *La constitución y la dictadura*. México: Tipografía de Revista de Revistas, 1912.

______. *La evolución histórica de México*. México: Librería de la Vda. de Bouret, 1921.

RAHAIM, Salomón M. *Compendio de filosofía*. México: Imprenta de la Editorial Progreso, 1966.

RAMÍREZ, Ignacio. *Colección Ignacio Ramírez*. Estudio de Ignacio Ramírez. México [spi] [sf].

______. *Libros rudimental y progresivo para la enseñanza primaria*. Edición hecha expresamente para las escuelas del estado de Chihuahua por disposición del gobernador del mismo, el Sr. Gral. D. Carlos Pacheco. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1884.

______. *Obras completas*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1889, 2 vols.

RAMOS, José. *Discursos y poesía en honor del Dr. G. Barreda. Marzo 10 de 1898* [Ezequiel A. Chávez, Miguel E. Schultz, Pablo Macedo] México: Tipografía T. González, 1898.

RAMOS, Samuel. *Obras completas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1976, Vol. 2.

RAMOS Escandón, Carmen. Planes educativos en México independiente 1821-1833. Unpublished Master's Dissertation. University of Texas, Austin, 1972.

RÉBSAMEN, Enrique C. *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la república mexicana*. México: Antigua Imprenta de E. Murguía, 1898.

______. *Antología pedagógica*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1977.

Reglamento de la Compañía Lancasteriana de México. México: Imprenta de V. G. Torres, 1869.

Reglamento General de Instrucción, diciembre de 1823 (sd) Archivo General de la Nación, Gobernación, Legajo 18, Exp. 4, fs. 123-140.

Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México. México: Imprenta de Francisco Díaz de Léon, 1885.

Reglamento Interior para las escuelas nacionales de enseñanza primaria. México: Imprenta del Gobierno, 1900.

RENDU, Eugenio. *Manual de la enseñanza primaria para uso de los instructores, de los directores de las escuelas normales, de los inspectores, de los delegados cantonales, de los curas y de los corregidores, etcétera* (Trad. por M. Baz). México: Imprenta del Colegio de Tecpan, 1868, pp. 17-78.

REYES, Alfonso. *Pasado inmediato y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1941.

REYES, Candelario. *Estefanía Castañeda (la vida y obras de una gran Kindergartner)*. Ciudad Victoria, Tamps.: El Lápiz Rojo, 1948.

REYES Heroles, Jesús. *El liberalismo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982. 3 vols.

REYES Nevares, Salvador (Prólogo). En *Ignacio M. Altamirano. Obras literarias completas*. México: Ediciones Oasis, 1959.

RIVA Palacio, Mariano. *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, presentada a las Cámaras del Congreso General por el secretario del ramo*. México: Litografía de Cumplido, 1845.

RIVA Palacio, Vicente. *México a través de los siglos*. México: Editorial Cumbre, 1967, Vol. 2.

RODRÍGUEZ, Pedro, Conde de Campomanes. *Discurso sobre la educación popular*. Madrid: Imprenta de D. Antonio Sancha, 1775.

RODRÍGUEZ Lozano, Rubén. *Vida y obra del Dr. Gabino Barreda*. Puebla: Instituto Mexicano de Cultura, 1968.

ROGERS, Carl. *On becoming a person*. Boston, Mass.: Houghton Miflin, 1961.

ROJAS Garcidueñas, José. *El antiguo colegio de San Ildefonso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1951.

ROMANELL, Patrick. *La formación de la mentalidad mexicana (Panorama actual de la filosofía en México)* (Trad. de E. O'Gorman). México: El Colegio de México, 1954.

ROMERO, José Antonio. *Memoria del Ministerio de lo Interior de la República Mexicana, leída en las Cámaras de su Congreso General en el mes de enero de 1838*. México: Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1838.

RONAN, Charles E. F. J. *Clavijero, S.J. (1731-1787). Figure of the Mexican Enlightment: His life and work*. Chicago: Loyola University Press, 1977.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emilio o de la educación* (sin nombre del trad.) (2a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1972.

RUIZ, Luis E. *Nociones de lógica*. México: Imprenta de la Libertad, 1882.

______. *Dictamen que el profesor presenta a la junta directiva de instrucción pública acerca de las modificaciones a la ley de instrucción pública propuestas por los catedráticos de la Escuela Nacional Preparatoria*. México: Talleres de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, 1886.

______. *Proyecto de enseñanza*. México: Imp. y Lit. La Europea, de Fernando Camacho, 1895.

______. *Tratado elemental de pedagogía*. México: Tipografía de la Secretaría de Fomento, 1900.

SALAZAR, Juan B. *Gabino Barreda reformador*. México [spi], 1944.

SALMERÓN, Fernando. Los filósofos mexicanos del siglo XX. En *Estudios de la filosofía en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963, pp. 269-322.

SÁNCHEZ Vargas, Adolfo. *Rousseau en México*. México: Grijalbo, 1969.

SARRAILH , Jean. *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.

SCIACCA, Michele F. *El problema de la educación en la historia del pensamiento occidental* (Trad. de J. J. Ruiz Cuevas). Barcelona: Miracle, 1957.

SCHEIFLER, Xavier. *Historia del pensamiento económico*. México: Trillas, 1969.

SCHOFIELD, Harry. *The philosophy of education. An introduction*. London: George Allen & Unwin, 1977.

SCHOLES, Walter. El liberalismo reformista. *Historia Mexicana*, 1953, *2* (No. 3), pp. 343-352.

SEARLE, John R. Two concepts of academic freedom. En Pincoffs, E. L. *The concept of academic freedom*. Austin, Tex.: University of Texas Press, 1975.

Semanario de las señoritas mexicanas. Instrucción científica, moral y literaria del bello sexo. México: Imprenta de Vicente G. Torres, 1942, Vol. 3.

SHILS, Edward. The concept and function of ideology. En Sills, David. *International encyclopedia of social sciences*. New York: Macmillan, 1968, Vol. 7, pp. 66-76.

SIERRA, Justo. Discurso pronunciado por el Lic. Justo Sierra, su presidente, con motivo de la clausura del Congreso (segundo). *México Intelectual*, 1891, *5*, pp. 198-199, 231-232.

______. *Historia Patria*. México: Editorial de la Secretaría de Educación Pública, 1922.

______. *Obras Completas*. Epistolario y papeles privados. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1949, Vol. 14.

______. Educación política del pueblo mexicano. En *Obras completas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1957, Vol. 12.

______. *Obras completas*. Discursos. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, Vol. 5.

______. *Obras completas*. La educación nacional. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, Vol. 8.

SIERRA Méndez, Justo. *México: su evolución social*. México: J. Ballestá, 1901-1902, 3 vols.

SILVA Herzog, Jesús. *Breve historia de la revolución mexicana*. Los antecedentes y la etapa maderista. México: Fondo de Cultura Económica, 1972, 2 vols.

SKINNER, B. Frederick. *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1938.

SOLANA, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños, Raúl. *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica, 1981.

SOSA, Francisco. Breve noticia sobre el origen de estos libros. En Ramírez, Ignacio. *Libros rudimental y progresivo para la enseñanza primaria*. México: Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1884.

SOSA y García, José María. *La enseñanza de la moral*. México: Herrero, Hnos., 1908.

SPENCER, Herbert. *Reasons for dissenting from the philosophy of Comte*. London: 1864.

______. *De la educación intelectual, moral y física* (Trad. de E. M. de los Ríos). México: Dublán, 1887.

SPERATTI Piñero, Emma Susana (Ed.). *Pedro Henríquez Ureña. Obra crítica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

STAPLES, Anne. Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país. *Historia Mexicana*, 1979, *29* (No. 1), pp. 35-58.

SUÁREZ, Francisco. De legibus. En *Selection from three works of Francisco Suárez, S. J.* London: Oxford University Press, 1944, Vol.1.

TALAVERA, Abraham. *Liberalismo y educación*. México: Secretaría de Educación Pública, 1973. 2 vols.

TAMAYO, Jorge L. *La ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, 1867*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1967.

TANCK De Estrada, Dorothy. Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842. *Historia Mexicana*, 1973, *22* (No. 4), pp. 494-513.

______. The ''Escuelas Pias'' of Mexico City. *The Americas*, 1974, *31* (No. 1), pp. 51-71.

______. *La educación ilustrada (1786-1836)*. México: El Colegio de México, 1977.

______. La educación en la nueva nación. En *Historia de México*, México: Salvat Mexicana de Ediciones 1978, Vol. 9, pp. 1982-2001.

______. Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México. *Historia Mexicana*, 1979, *29* (No. 1), pp. 3-34.

TAYLOR, Albert J. *An introduction to the philosophy of education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1978.

TEJERA, Humberto. Noticia biográfica de Don Valentín Gómez Farías. En *Gómez Farías y la reforma educativa de 1833*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

TENA Ramírez, Felipe. *Leyes fundamentales de México 1808-1978*. México: Editorial Porrúa, 1978.

TERRÉS, José. El plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. *Revista Positiva*, 1906, *6* (No. 72), pp. 417-431.

THONNARD, François J. *Compendio de historia de la filosofía* (Trad. de R. García Blanco). Paris: Desclée, 1949.

TIBERGHIEN, Guillaume. *Logique. La science de la connaissance*. Paris: Lacroix, Verboeckoven Editeurs, 1864-1865, 2 vols.

______. *Lógica: la ciencia del conocimiento* (Trad. de J. M. Castillo Velasco). México: Librería Madrileña, 1875-1878, 2 vols.

TIRADO Benedí, Domingo. *Educadores de México: bosquejos biográficos*. México: Secretaría de Educación Pública, 1955.

TOPF, Hugo. Algo sobre el Congreso Pedagógico. *México Intelectual*, 1890, *3*, pp. 58-62.

TORRE Villar, Ernesto de la, González Navarro, Moisés y Ross, Stanley. *Historia documental de México* (2a. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.

TORRES, Esther. *Algunas reflexiones sugeridas por los resultados de la enseñanza en las escuelas primarias*. Puebla: Imprenta G. Cerillo, 1904.

TORRES Quintero, Gregorio. Culpable abandono de las escuelas rurales. *La enseñanza primaria*, 1901, *1* (No. 8), p. 128.

______. Dios y la enseñanza laica. *La enseñanza primaria*, 1902, *1* (No. 14), pp. 209-211, *1* (No. 15), pp. 225-226; *1* (No. 16), pp. 240-244.

______. La uniformidad de la enseñanza. *La enseñanza primaria,* 1905, *4* (No. 24), pp. 397-399.

______. Oración fúnebre. *La escuela mexicana,* 1909, *5* (No. 35), pp. 576-580.

TRABULSE, Elías. La educación y la universalidad. *Historia de México*. México: Salvat, 1974, Vol. 5.

URBINA, Luis G. *La vida literaria de México*. México: Editorial Porrúa, 1946.

VALADÉS, José C. *Alamán. Estadista e historiador*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1977.

VALENZUELA, Graciano. El maestro de escuela. *México Intelectual,* 1889, 2, pp. 33-39.

VALVERDE y Téllez, Emeterio. *Bibliografía filosófica mexicana* (2a. ed.). León, Gto.: Imprenta de Jesús Rodríguez, 1913.

VASCONCELOS, José. *Obras completas*. México: Libreros Mexicanos Unidos, 1957, Vol. 1, pp. 44 y 69.

VÁZQUEZ, Josefina Z. La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva. *Historia Mexicana,* 1967, *17* (No. 2), pp. 200-211.

______. *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México, 1975.

______. Los primeros tropiezos. *En Historia General de México*. México: El Colegio de México, 1976, Vol. 3.

VÁZQUEZ Gómez, Francisco. *La enseñanza secundaria en el Distrito Federal*. México: Talleres Tipográficos de ‘‘El Tiempo’’, 1907.

VELASCO Toro, José. Rébsamen y la educación. En Enrique C. Rébsamen, *Antología Pedagógica*. Xalapa: Gobierno del Estado de Veracruz, 1977.

VERA Estañol, Jorge. *Historia de la Revolución Mexicana. Orígenes y resultados* (3a. ed.). México: Editorial Porrúa, 1957.

VERDUGO, Agustín. *Colección legislativa completa de la República Mexicana con todas las disposiciones expedidas para la federación, Distrito Federal y Territorios. Continuación de la de Dublán y Lozano*. México: Edición Oficial, Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1902-1904, Vols. 31 y 32 [años 1899-1900].

VIGIL, José M. *Revista filosófica*. México: Imprenta y Litografía de Ireneo Paz, 1882, Vol. 1.

VILLEGAS, Abelardo. *Positivismo y porfirismo*. México: Secretaría de Educación Pública, 1972.

VIVES, Juan Luis. *Obras completas de Juan Luis Vives*. Madrid: Aguilar, 1947, Vol. 1.

WATSON, John B. *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadephia: Lippinocott 1919.

WHITAKER, Arthur P. *Latin American and the enlightment*. New York: Norton, 1942.

WILSON, Edmund. *Hacia la estación de Finlandia* (Trad. de R. Tomero, M. F. Zalán y J. P. Gortázar). Madrid: Alianza Editorial, 1972.

WILSON, Irma A. *Century of educational thought*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1941.

WINTER, David G., McClelland, David y Stewart, Abigail, J. *A new case for the liberal arts*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

YÁÑEZ, Agustín. El ideario educativo de Justo Sierra. *Cuadernos Americanos*. 1948, *40* (julio-agosto), pp. 188-207.

______. *Don Justo Sierra; su vida, sus ideas y su obra* (2a. ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1962.

YÁÑEZ Ramírez, Ma. de los Angeles. Justo Sierra, José Vasconcelos, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez: ideas en política educativa. Tesis de Maestría, El Colegio de México, México, 1971.

ZAPATA, Rosaura. *La educación preescolar en México* (2a. ed.). México: Secretaría de Educación Pública, 1951.

ZAVALA, Lorenzo de. *Ensayo crítico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830*. México: Editorial Porrúa, 1969.

ZEA, Leopoldo. *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1956a.

______. Hacia un nuevo liberalismo en la educación. *Historia Mexicana*. 1956b, *5* (No. 4), pp. 528-547.

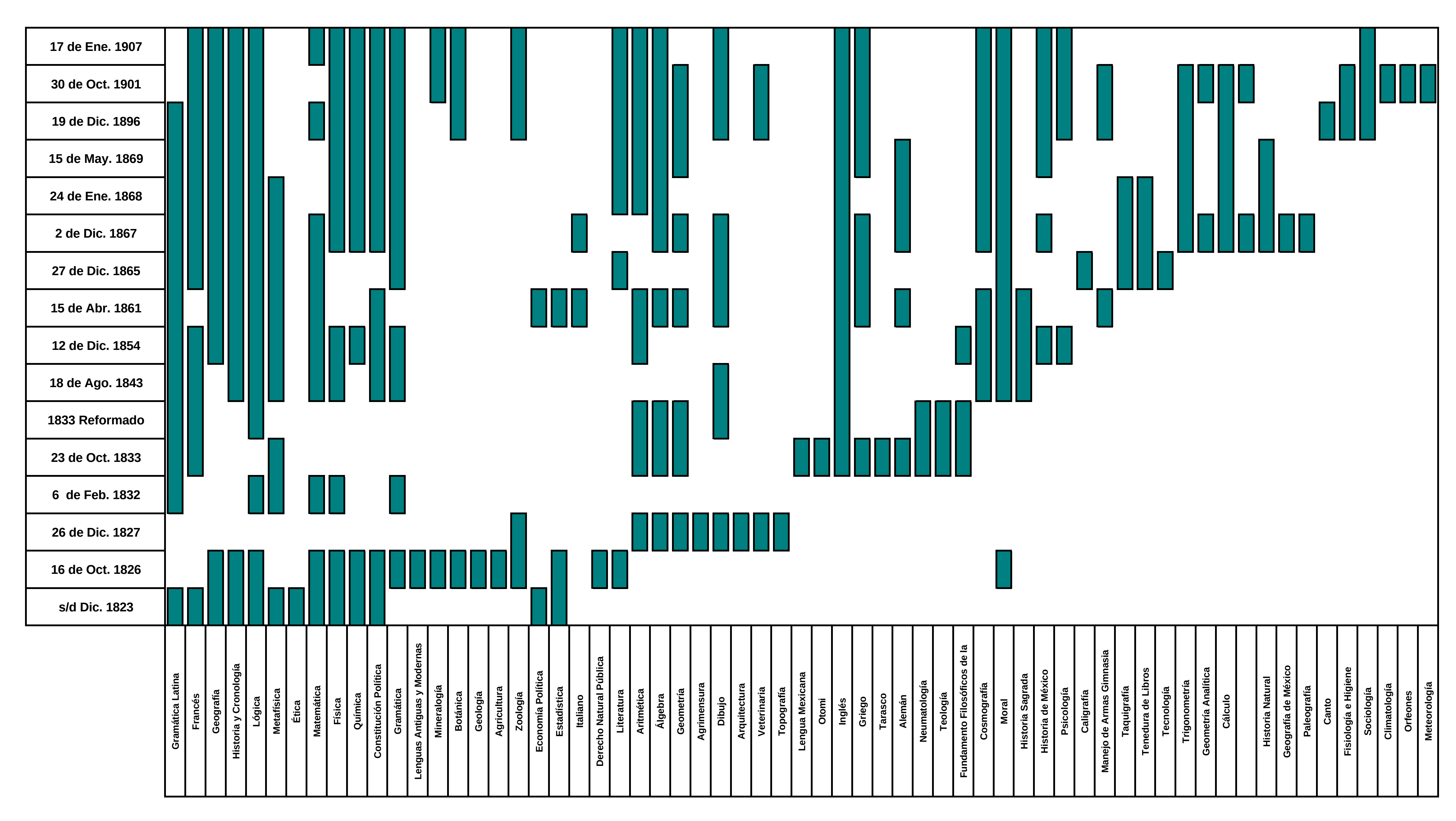
______. El positivismo. En *Estudios de historia de la filosofía en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1963, pp. 243-267.

______. *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.

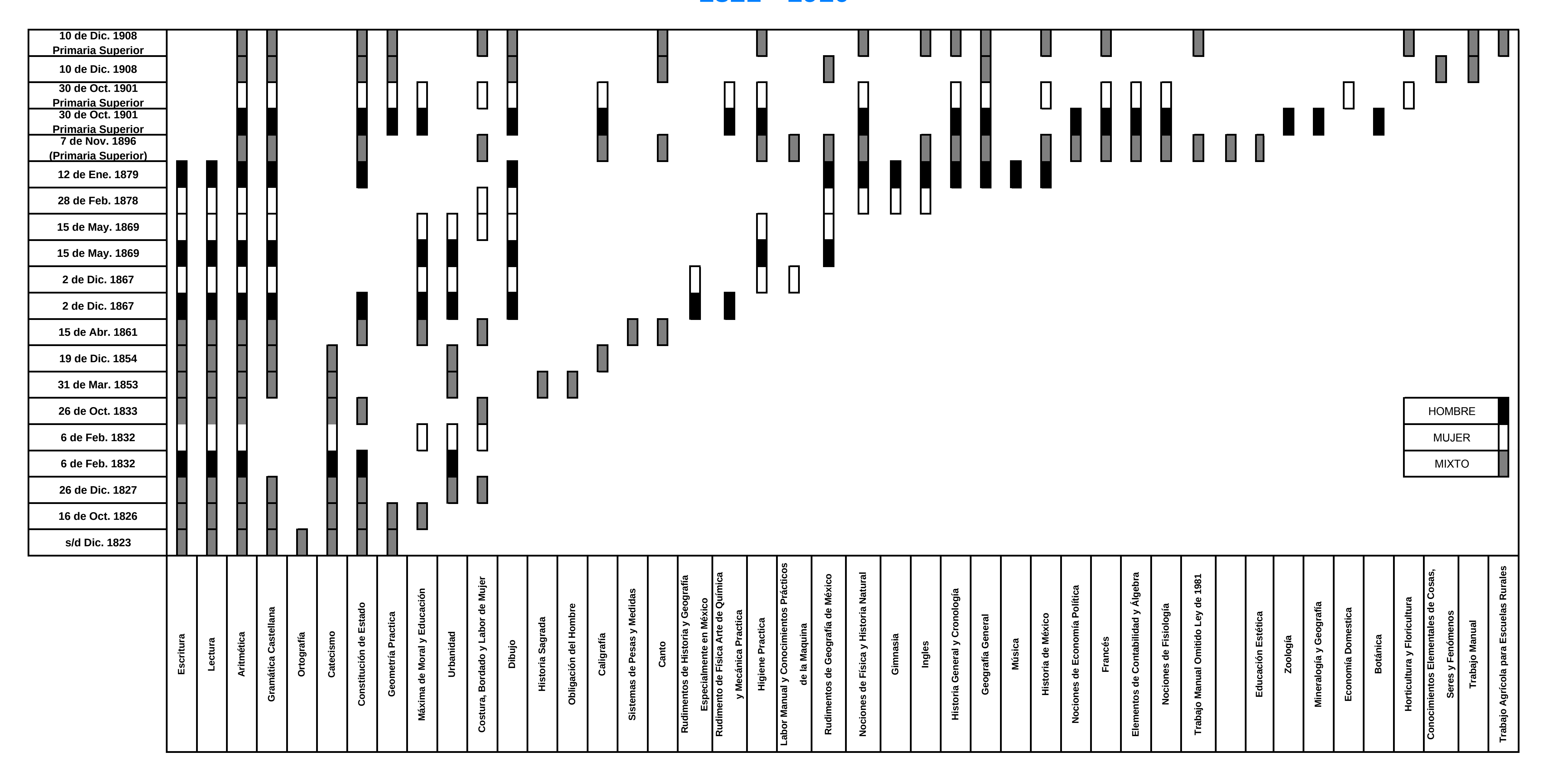
ZILLI, Juan. *Historia de la escuela normal veracruzana*. México: Editorial Citlaltépetl, 1961.

ZOLLINGER, Edwin. *Enrique C. Rébsamen. El renovador de la instrucción primaria en México* (Trad. de S. Kahan). Xalapa: Dirección General de Educación del Estado de Veracruz, 1957.

PROYECTO Y PLANES DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
1821 - 1910



PROYECTO Y PLANES DE EDUCACION PRIMARIA ELEMENTAL Y SUPERIOR
1821 - 1910



APÉNDICES

APENDICES

APÉNDICE 1

ESTADISTICAS

INTRODUCCIÓN

Este primer apéndice recopila cronológicamente las datos numéricos acerca de la instrucción pública en la capital de la República Mexicana, e incluye el número de escuelas primarias, secundarias y preparatorias, alumnos por sexo y grado y los maestros titulados y sin título, información aportada por ministros o secretarios del ramo, educadores y directores, así como por la opinión pública de la época. Abarca desde los primeros años del México Independiente hasta 1910.

Asimismo, el apéndice contiene otros datos importantes que permiten completar el panorama de la realidad educativa de la capital como son: la asistencia media del alumnado, el número de examinados, aprobados y reprobados, presupuestos, egresos anuales de los diferentes grados educativos, porcentajes de analfabetismo, comparaciones, cuando fue posible establecerlas, con cifras relativas a todo el país y a las escuelas particulares.

Debe advertirse que se trata de una recopilación cronológica de datos dispersos y escasos sobre la instrucción pública en el Distrito Federal más que de cuadros estadísticos sistemáticos al estilo actual que permiten múltiples comparaciones.

Justo Sierra explica la dificultad de esta labor, al comentar los obstáculos que encontró para realizarla:

> […] No podía menos en un país en que apenas van tomando cuerpo los trabajos estadísticos, en donde no ha existido, sino por modo muy individual y deficiente, la devoción por los datos coleccionados y clasificados… (1957, *12,* p. 361).

González Navarro, por su parte, señala el origen de la escasez de datos:

> La Sociedad de Geografía y Estadística era la más antigua institución de este género en el país. Al nacimiento del régimen tuxtepecano, se encontraba abandonada por el gobierno… Algunos criticaron que se ocupara más de literatura, zoología, botánica, mineralogía e historia que de sus fines específicos: geografía y estadística (1973, p. 688).

Las razones expuestas, junto con las aducidas en las notas finales de este apéndice, ponen de manifiesto la falta de datos completos y precisos que, por un lado, imposibilita la elaboración de cuadros estadísticos anuales o al menos quinquenales

y, por otro, impide las consiguientes comparaciones. No obstante las deficiencias e inexactitudes apuntadas, la información reunida refleja pálidamente en cifras parte de la realidad de la instrucción pública durante el periodo cubierto por la obra (Cfr. *infra* nota 1).

La información sigue la pauta empleada en los diferentes capítulos. Véanse las notas 2 y 3.

ENSEÑANZA PRIMARIA

"El analfabetismo más desolador de 99.38% contra un 0.6% de alfabetizados se cernía sobre la casi totalidad de la población al iniciarse la independencia" (p. 84)[1] (Apud. Martínez Jiménez, 1973, *22* (No. 4), pp. 514-552).[2]

1820. El país tenía 6 500 000 habitantes y la capital 179 830 (Davies, 1972, pp. 483-501).

1829. Alamán en su *Memoria* de 1830: ''informa carecer de datos fidedignos sobre el estado de la ilustración (p. 159). El ministro deplora que, a pesar de las repetidas órdenes expedidas, no tiene información del número de escuelas existentes en el Distrito y Territorios Federales'' (p. 110).

1830. El país tenía 6 382 984 habitantes y en la capital 150 000 (Davies, 1972, pp. 483-501).

1836. 53% de los varones estaba inscrito en las escuelas gratuitas y públicas de la Iglesia sostenidas por el Estado; [el] 11% en las municipales (p. 168).

1840. El país tenía 7 015 509 habitantes, y la capital 200 000 (Davies 1972, pp. 483-501).

1842. "[...] la instrucción primaria se ha visto hasta ahora, si no con abandono, con poquísimo empeño. A la fecha se ignora el número de escuelas existentes en la república, y no puede nadie fiarse de las estadísticas anteriores. Nada ha sufrido tanto como esta clase de establecimientos en los últimos años que, en vez de progresar, disminuyeron a la mitad'' (p. 158) (Apud. *Diario del Gobierno de Ia República Mexicana*, junio 27 de 1842).

1844. Manuel Baranda (*Memoria*, 1844) informa de la multiplicación de las escuelas primarias en la república. En 1844 había 1 310 con 59 744 estudiantes (p. 147), contra diez escuelas existentes en el año de 1824, dato que contrasta con la opinión de la prensa anteriormente aducida. Asimismo, para 1849 la queja de ésta es: "el horrible atraso'' de la instrucción pública por el corto número de escuelas tanto de primaria como de secundaria (p. 161).

[1] La cita de páginas sin otra especificación se refiere a las de esta obra.

[2] Compárese ese índice con el de Prusia (1830) que era de 3%. Es decir, la casi totalidad de la población sabía leer y escribir (Craig, 1978, p. 187).

1850. Lacunza *(Memoria*, 1851) refiere que en el Distrito Federal y pueblos circunvecinos había 146 escuelas (sin mayor especificación de si eran oficiales o privadas) y 59 gratuitas. Ambas atendían a un total de 7 781 alumnos de los cuales 1 840 alumnos eran sólo del Distrito Federal y se distribuían por sexos así:

Niños	*Niñas*
1 297 (785 eran de la Compañía Lancasteriana)[3] (p. 153)	543 (330 eran de la Compañía Lancasteriana)

1851. Funcionaban en la ciudad del México 122 planteles con 7 633 estudiantes. Sólo cuatro pertenecían al gobierno con 500 alumnos (p. 168).

1852. El país tenía 7 661 919 habitantes y la capital 170 000 (Davies, 1972, pp. 483-501) .

1857. La última noticia estadística antes de la República Restaurada de diez años antes (1857), cuando se efectuó un censo.

REPÚBLICA MEXICANA

	Niños	*Niñas*	*Adultos*	*Academia (niñas)*	*Total*
Planteles	1 654	762	3	5	2 424
Número de alumnos	98 151	87 279	327	–	185 757

De acuerdo con el total de la población en edad escolar (1 557 403 niños) sólo se beneficiaba a un 11% de ésta (185 752). Fuera de la escuela quedaban 1 371 651 niños.[4]

Es de temerse que en los años siguientes la situación no cambió mucho; más bien empeoró (Guerra de Reforma, Intervención Francesa). Por otro lado recuérdese que la enseñanza se concentraba en las capitales federal y estatales (p. 171) (Apud. Monroy, 1974, pp. 648- 649).

1861. El país tenía 8 174 400 habitantes y la capital 200 000 (Davies, 1972, pp. 483-501).

1867. Martínez de Castro (*Memoria*, 1868): ‘‘La situación del país era lamentable a principios de 1867… las escuelas primarias en condiciones precarias’’ (p. 218).

[3] Recuérdese que dicha institución colaboró oficialmente con el gobierno hasta 1890 (Cfr. capítulo XIII, 5).

[4] Compárese esta situación con el analfabetismo de Francia en 1860 (50%) y el de Inglaterra (25%) (Craig, 1978, p. 186).

	Número	
Planteles (en la capital y alrededores)	281	245[5]
Alumnos	9 492	7 492[5]
Planteles oficiales en la capital	2	
Planteles de la Compañía Lancasteriana	8	
Planteles particulares	123	

(Chávez, 1902, pp. 570 y 571).

1869. Iglesias (*Memoria*, 1870, Documento No. 36 bis).

	Niños	*Niñas*	*Mixtos*	*Adultos*	*Total*
Planteles (en la capital y alrededores)	191	93	5	3	292
Alumnos	12 278	6 092	130	–	18 482
Escuelas sostenidas por el gobierno general, distintas de las municipales	2			1	3
Alumnos	302			25	327[6]

1871. El país tenía 9 176 089 habitantes y la capital 225 000 (Davies, 1972, pp. 483-501).

1873. Díaz Covarrubias (*Memoria*, 1873).

	Primaria	*Adultos*	*Total*
Número de alumnos en el Distrito Federal	2 065	162	4 696

(Incluye primaria, secundaria, preparatoria y escuelas profesionales) (p. 286).

1875. Díaz Covarrubias (*La instrucción pública en México*, 1875).
Establecimientos en la república (comprende los oficiales y municipales, gratuitos, sostenidos por el clero y privados de paga).

	Año	*Número*
Establecimientos	1871	5 000

En 1875 había 8 103 alumnos que se distribuían de la siguiente forma:

[5] Cifras correspondientes a la capital, de acuerdo con los datos de la *Memoria* de 1868 (p. 219).
[6] En 1871 Italia tenía el 68% de analfabetismo, España el 75% (Mialaret et Vial, 1981, p. 204).

Niños	*Niñas*	*Mixtos*	*Adultos*	*Sin clasificar*	*Total*
5 567	1 594	548	145	249	8 103 (no incluye las 117 de religiosos)

1877.[7] Población total: 9 481 916.

	Número
Número de escuelas sólo en el Distrito Federal	354

La trágica realidad de México en 1875 era que había 1 800 000 niños en edad escolar con una asistencia de 349 000, es decir, el 19%.

Los motivos de la escasa asistencia eran la irregular distribución de los habitantes en la república y la falta de observación del precepto de obligatoriedad. Presupuesto: $1 042 000 (p. 300).

1881. El país tenía 12 000 100 habitantes y la capital 338 000 (Davies, 1972, pp. 483-501) .

1883. Baranda (*Memoria*, 1887): Nótese la forma como las estadísticas empiezan a ser más completas, reflejo de la labor organizativa del secretario (Cfr. capítulo XV, 5).

Número de alumnos en el Distrito Federal

	Inscripciones	*Asistencias*	*Presentados a examen*	*Aprobados*[1]	*Aprobados*[2]	*Aprobados*[3]	*Reprobados*[4]
Niños	1 673	900	826	695	104	15	12
Niñas	2 696	1 556	1 313	980	161	168	4
Adultos	109	52	24	–	19	5	–
Adultas	115	51	40	18	12	6	4
Total	4 593	2 559	2 203	1 693	296	194	20

Sueldos:	61 238.75
Gastos:	12 362.23
Total:	73 600.98

(Cuadro Estadístico Letra A).

1884. Baranda *(Memoria*, 1887).

[7] Para otros datos comparativos por décadas a partir de este año, véase: González Navarro, 1956, pp. 43, 45 y 57 y Díaz Zermeño, 1976, apéndice.

Número de alumnos

	Inscripciones	*Asistencias*	*Presentados a examen*	*Aprobados*[1]	*Aprobados*[2]	*Aprobados*[3]	*Reprobados*[4]
Niños	1 696	862	752	533	149	69	1
Niñas	2 663	1 608[8]	1 397	1 125	112	152	8
Adultos	101	42	26	2	16	8	–
Total	4 560	2 553	2 217	1 671	294	235	17

Sueldos:	53 670.12
Gastos:	10 163.10
Total:	63 833.22

(Cuadro Estadístico Letra C).

1885. Baranda *(Memoria*, 1887) Población total: 10 879 398.

Número de alumnos

	Inscripciones	*Asistencias*	*Presentados a examen*	*Aprobados*[1]	*Aprobados*[2]	*Aprobados*[3]	*Reprobados*[4]
Niños	1 729	834	825	668	88	62	7
Niñas	2 681	2 655	1 274	906	172	188	8
Adultos	105	37	21	–	5	16	–
Adultas	114	64	50	14	20	16	–
Total	4 629	2 590	2 170	1 588	285	282	15

Sueldos:	59 778.49
Gastos:	17 732.00
Total:	77 510.49

(Cuadro Estadístico Letra E).

[1] En todas las materias.
[2] En la mayoría de las materias.
[3] En la minoría de las materias.
[4] En todas las materias.

[8] Corregido del original.

1886. Baranda (*Memoria*, 1887).

Número de alumnos

	Inscripciones	*Asistencias*	*Presentados a examen*	*Aprobados*[1]	*Aprobados*[2]	*Aprobados*[3]	*Reprobados*[4]
Niños	1 674	997	932	781	94	51	6
Niñas	2 553	1 562	1 289	1 037	118	124	10
Adultos	122	41	35	–	4	31	–
Adultas	120	44	30	28	2	–	–
Total	4 469	2 644	2 286	1 846	218	206	16

Sueldos: 60 071.06
Gastos: 17 364.00
Total: 77 435.06

(Cuadro Estadístico Letra G).

1883-1886. Baranda (*Memoria*, 1887).

Cuadro comparativo de sueldos y gastos de las escuelas primarias nacionales en el cuatrienio que se expresa

Cuadro comparativo de las inscripciones, asistencia y resultado de exámenes de las escuelas primarias en el cuatrienio que se expresa

Años	*Sueldos*	*Gastos*	*Total*	*Años*	*Inscripciones*	*Asistencias*	*Presentados a examen*	*Aprobados*[1]	*Aprobados*[2]	*Aprobados*[3]	*Reprobados*[4]
1883	61 238.75	12 362.23	73 600.98	1883	4 593	2 559	2 203	1 693	296	194	20
1884	53 670.12	10 163.10	63 833.22	1884	4 560	2 553	2 217	1 671	294	235	17
1885	59 778.49	17 732.00	77 510.49	1885	4 629	2 590	2 170	1 588	285	282	15
1886	60 071.06	17 364.00	77 435.06	1886	4 469	2 644	2 286	1 846	218	206	16

(Cuadro Estadístico Letra G).

[1] En todas las materias.
[2] En la mayoría de las materias.
[3] En la minoría de las materias.
[4] En todas las materias.

1893. Población total: 11 994 347.

1894. Luis E. Ruiz[9] *(Proyecto de enseñanza para las escuelas municipales,* 1895, Anexo No. 1).

[9] Regidor de Instrucción Pública de la ciudad de México.

Establecimientos públicos

	Nacionales	*Municipales*	*Particulares*	*Total*
	34	112	199	345
Alumnos	11 224	20 175	15 485	46 884
Aprobados	4 929	8 599	7 738	21 266

No se dice si 25 618 resultaron reprobados o desertaron.

1895. El país tenía 12 629 895 habitantes y la capital 329 774 (Davies, 1972, pp. 483-501).

1896. (Chávez, 1902, pp. 570-571).

Planteles oficiales	9 247
Planteles particulares	2 600
Niños inscritos	740 000

Asistieron únicamente 510 000 (aprox.).

(En una población de 12.5 millones, se calcula la quinta parte de niños. Luego deberían estar inscritos 2 500 000. Sólo se encuentra matriculado el 30% (situación semejante prevalecía en 1899).

En escuelas públicas	440 000
En escuelas particulares	70 000

(De acuerdo con el censo de 1895 había un 83% de analfabetismo).

1900. Población total: 13 607 257 (González Navarro, 1956, p. 59).

1900. Población escolar en el año 1900.

Alumnos inscritos	*Asistencia media anual*	*Alumnos examinados*	*Alumnos reprobados*
51 755	27 791	30 095	19 774

La prensa de la época subraya las deficiencias de la educación pública tales como la discrepancia entre la matrícula y la asistencia de los niños, cuyas causas pueden haber sido la apatía [o imposibilidad] de los padres para cumplir con el precepto de obligatoriedad, negligencia de la policía [inspectores] para urgir la ley, dificultades de las clases menesterosas para adquirir libros de texto [Ruiz aclara que la primaria elemental no exige a los niños ningún libro].

1896-1900. Fernández (*Memoria*, 1902).

Datos estadísticos de instrucción primaria en el Distrito Federal, desde que se creó la dirección del ramo hasta el año de 1900

	Escuelas				*Inscripción*			*Asistencia media*			*Estado de adelanto*		
Año	*H.*	*M.*	*Mix.*	*Total*	*H.*	*M.*	*Total*	*H.*	*M.*	*Total*	*Examinados*	*Aprobados*	*Concluyeron su instrucción*
1896	138	142	39	318	22 002	17 398	39 400	10 950	9 299	20 259	19 033	17 384	1 456
1897	139	142	44	325	27 608	23 998	51 606	13 422	12 330	25 752	22 182	19 790	1 295
1898	139	142	44	325	25 453	22 310	47 763	12 986	11 795	24 782	24 033	19 792	1 639
1899	138	143	48	329	27 289	23 005	50 294	12 918	11 620	24 538	27 497	18 088	1 957
1900	140	142	48	330	26 106	22 750	48 856	13 222	12 186	25 408	27 757	18 020	1 715

A pesar de los esfuerzos ejemplares del secretario Baranda, de las resoluciones de los Congresos de Instrucción, de las sensatas sugerencias por parte de los educadores sobresalientes de la época y del interés y empeño por poner algunas de éstas en práctica con el fin de construir la escuela mexicana, ésta ‘‘era la escuela urbana, lejano fulgor de esperanza en una nación cuyo 75% de la población habitaba dispersa en rancherías y pueblecitos [...]’’ (p. 552).

1900. El país tenía 13 605 819 habitantes y la capital 344 721 (Davies, 1972, pp. 483-501).

En el año de 1904 el secretario Sierra, en el discurso de la inauguración de la Academia de Profesores, instaba a ‘‘cultivar la obligatoriedad de la instrucción. Es doloroso que la media de la asistencia difiera de los inscritos en casi un 50%’’ (p. 618).

Estadística comparativa de la instrucción pública en todo el país 1876-1903. La Enseñanza Normal, 1904, *1* (No. 5).

Número de instituciones oficiales	4 585	9 737
Número de profesores (ambos sexos)	4 265	14 205
Número de escolares (ambos sexos)	163 519	661 155
Gastos de la institución	$2 049 045.57	$9 060 315.58

(p. 619).

Estado general de la enseñanza primaria en el Distrito Federal al terminar el año de 1903.

Número de escuelas[10]	338
Alumnos inscritos	51 822
Asistencia media	27 196
Aprobados	17 912
Total de gastos	1 223 024.85
Importe de la enseñanza por cada alumno (asistencia media)	44.97

1905. Población total: 14 331 188.

1910. Martínez (Informe del Director General de Instrucción Primaria en el Distrito Federal)[11] (Congreso Nacional de Educación Primaria). Población total: 15 160 377.

Número de escuelas de instrucción primaria	677
Oficiales	426
Oficiales no dependientes de la SIPBA	16

Número total:	*Superiores con sector especial: 4*		*Superiores generales: 40*		*Elementales 338*			*Complementarias 11*		*Suplementarias 33*	
426	*H*	*M*	*H.*	*M.*	*H.*	*M.*	*Mix.*	*Obreros*	*Obreras*	*Obreros*	*Obreras*
	2	2	19	21	133	149	56	6	5	23	10
Alumnos inscritos											
69 919	1 867		10 619		52 080			2 669		2 684	
					H.	*M.*					
	611	1 256	5 148	5 471	25 641	26 4391		1 666	1 003	1 698	986

Una escuela por cada 139 alumnos. Para 426 escuelas, 2 494 profesores, o sea, 5.8 profesores por cada escuela. ‘‘El presupuesto de egresos de la instrucción primaria es de $3 332 728.50 … la suma destinada a la instrucción pública en el Distrito Federal: $6 312 530.95’’.

Por lo tanto: 56% destinado a la escuela primaria.

La enseñanza de cada alumno importaba $47.01 (p. 706).

1910. De acuerdo con lo que reportó el *censo* había un 78.5% de analfabetas.

[10] Incluye superiores, elementales, mixtas y nocturnas. En 1990 Ruiz había dado la cifra de 330 (625).

[11] Incluye las nueve municipalidades circunvecinas.

ENSEÑANZA SECUNDARIA O PREPARATORIA

1851. Lacunza (*Memoria*, 1851).

Planteles en el Distrito Federal:	6

(p. 153).

1857.

Planteles en la República Mexicana	97
Estudiantes en colegios, universidades y ateneos	4 385 (aproximadamente)

(p. 172).

1869. Barreda (Informe sobre la Escuela Preparatoria).

Alumnos inscritos	568
Asistieron	447

(p. 256).

1872-1873. Díaz Covarrubias (*Memoria*, 1873).

	1872	*1873*
Escuela preparatoria	588	602
Niñas de secundaria		99
Escuelas profesionales		1 768

(p. 287).

1875. Díaz Covarrubias *(La instrucción pública en México)*. En la República Mexicana.

	Civiles	*Eclesiásticos*	*Total*
Planteles de instrucción secundaria y profesional	54	24	78
Alumnos	9 337	3 800	13 137
Niñas en secundaria	2 300		

Gasto anual: $1 100 000.
(pp. 304 y 306).

1877. Barreda (*Informe*, 1887).

	1873	*1874*	*1875*	*1876*
Alumnos	602	704	737	782

(p. 338).

1883. Baranda (*Memoria*, 1887).

	Alumnos inscritos	*Asistencia diaria por término medio*	*Presentados a examen*
Preparatoria	1 038	1 832 [sic][12]	1 732
Secundaria de niñas	115	76	71

(Cuadro Estadístico Letra B).

1884. Baranda (*Memoria*, 1887).

	Alumnos inscritos	*Asistencia diaria por término medio*	*Presentados a examen*
Preparatoria	1 104	2 200 [sic][12]	1 752
Secundaria de niñas	151	92	103

(Cuadro Estadístico Letra D).

1885. Baranda (*Memoria*, 1887).

	Alumnos inscritos	*Asistencia diaria por término medio*	*Presentados a examen*
Preparatoria	1 086	1 917 [sic][12]	2 262
Secundaria de niñas	161	106	143

(Cuadro Estadístico Letra F).

1886. Baranda (*Memoria*, 1887).

	Alumnos inscritos	*Asistencia diaria por término medio*	*Presentados a examen*
Preparatoria	1 132	2 029 [sic][12]	2 718
Secundaria de niñas	165	102	139

(Cuadro Estadístico Letra H).

1895. Población total: 12 632 425.

1868-1896. Movimiento Escolar en la Escuela Preparatoria. Baranda (*Memoria*, 1899).

[12] No se sabe si se refiere a alumnos-materia o es un error.

Resumen general y comparativo de los resultados obtenidos en los trabajos escolares desde el año de 1868 hasta 1896

Años	*Inscripción*	*Actos de exámenes*	*Actos de aprobación*	*Actos de reprobación*	*Porcentaje de repro-baciones*	*Pases expedidos*
1868	550	836	516	320	38.3	–
1869	558 (568)[13]	490	354	136	27.2	–
1870	468	605	494	111	22.5	–
1871	516	860	675	185	21.0	–
1872	588	874	690	184	21.0	–
1873	602	1 035	872	163	15.7	–
1874	704	1 104	921	183	11.7	–
1875	737	1 178	–	–	–	–
1876	757 (782)[13]	1 025	921	104	10.1	–
1877	782	1 277	1 104	173	13.5	–
1878	810	1 476	1 278	198	13.3	–
1879	722	1 154	1 024	130	11.2	33
1880	880	1 165	996	169	14.5	31
1881	816	1 416	1 259	157	11.1	26
1882	930	1 533	1 386	147	9.6	16
1883	1 038	1 732	1 551	181	10.5	12
1884	1 104	1 752	1 538	214	12.2	20
1885	1 086	1 967	1 663	304	15.4	18
1886	1 132	2 347	2 012	335	14.2	41
1887	1 134	2 210	1 708	402	19.0	61
1888	1 011	2 006	1 591	415	20.0	48
1889	974 (947)	2 184	1 896	288	15.2	43
1890	1 023	1 197	1 922	328	17.1	47
1891	1 237 (1 235)	2 694	2 301	393	14.5	67
1892	1 286	1 863	1 570	293	15.0	103
1893	1 240	2 110	1 739	371	17.0	69
1894	1 221	2 184	1 845	339	15.4	89
1895	1 160	2 065	1 711	354	16.9	88
1896	1 154	2 259	1 905	354	16.0	116

1900. Población total: 13 607 257.

Población escolar (González Navarro, 1956, p. 59).

[13] Según informes de G. Barreda (1869 y 1877) (pp. 256 y 338).

Secundaria

Alumnos inscritos	*Asistencia media anual*	*Alumnos examinados*	*Alumnos aprobados*
3 928	2 515	2 133	1 737

ENSEÑANZA NORMAL

1857. (Monroy, 1974, p. 650).

República Mexicana, profesores primera enseñanza	2 428
Instrucción secundaria	1 130

1875. Díaz Covarrubias (*La instrucción pública en Mexico*, 1875).

República Mexicana
Maestros primera enseñanza 8 000 (para 8 103 planteles con sólo 2 000 recibidos).

Escasez por la carencia de escuelas normales.
Requería: 18 000 (pp. 300-301).

A pesar de ser la tarea del profesorado fundamental para impulsar la educación pública, la Escuela Normal Capitalina no se fundó sino hasta 1887.

1897. *Informe de la Dirección General de Instrucción Primaria* (1898). De 586 profesores en la capital, sólo 347 ejercían con título.

1907. Díaz Zermeño (1976, pp. 110-111).

De 1 783 profesores en la capital, sólo 853 ejercían con título y predominaban las mujeres. El número de maestras siempre fue mayor que el de maestros, sobre todo en la primaria elemental tal y como lo demuestran las estadísticas (Díaz Zermeño, 1976, p. 112). Por ejemplo, en el año de 1893 había 63 directoras en funciones y 49 directores.

En 1905, de 633 profesores dedicados a la instrucción (sin contar los especiales), 473 eran mujeres y 160 eran hombres.

1909. (*La Enseñanza Normal*, 1909, *1* (No. 1).

	Profesorado	*Porcentaje*
Número total	2 253	
Normalistas	301	13%
Titulados no normalistas	527	23%
Sin título	1 425	63%

(p. 360).

1910. Martínez. *Informe del Director General de Instrucción Primaria* (Congreso Nacional de Educación Primaria).

	Número de profesores
Total incluidas las particulares	3 614
Escuelas oficiales	2 494
Escuelas particulares	1 120

2 494 maestros entre las 426 escuelas oficiales, 5.8% profesores por cada escuela.

Normalistas	557
Titulados no normalistas	474
Sin título	905

De éstos 2 494 maestros:
Titulados, + 53%, era normalista un 54%.
No titulados, 47%.

Este dato significativo ...‘‘representaba un meritorio logro de Baranda en cuya época las 2/3 partes del profesorado carecía de títulos” (p. 705).

NOTAS

1) Entre las razones más importantes para entender la falta de datos estadísticos sobre la educación durante el periodo de 1821 a 1911 y muy particularmente antes de la República Restaurada, así como para explicar la imposibilidad de conformar estadísticas sistemáticas, pueden aducirse las siguientes:

1.1) La inestabilidad política de la nación reflejada en los repetidos cambios de gobierno y la consecuente desorganización y anarquía. La continua agitación social, producto de las asonadas e invasiones por parte de aventureros desalmados (p. 157) y las otras naciones. Es decir, ‘‘las circunstancias de guerra en que ha estado la nación’’ (p. 160). *El Album Mexicano* (1849, p. 44).

1.2) La incorrecta información ofrecida por las mismas fuentes oficiales, ejemplificada en el juicio del ministro Lafragua expuesto en su *Memoria* (1847): “... comprobó... ser la nación mexicana el pueblo con mayor número de personas que saben leer y escribir (incluidas Prusia y todas las naciones de Europa)’’ (p. 150), cuando Federico el Grande de Prusia había promulgado una ley de la educación obligatoria desde 1763 (Boyd-King, 1975, p. 282), y en 1830 Prusia tenía 97% de alfabetizados (Craig, 1978, p. 187). Otro ejemplo puede verse en las cifras citadas en la parte expositiva de la *Memoria* de Fernández (1902, p. xlvii), las cuales no coinciden con el documento No. 61 (p. 188), que presenta los datos estadísticos de Instrucción Primaria en el Distrito Federal desde que se creó la Dirección del ramo (1896) hasta el año de 1900.

l.3) La escasez de información en 1905, cuando Sierra urgía la necesidad de conseguir mayor número de datos. Algunas fuentes de la época citan obras en las que se pedía recaudar este tipo de datos, las cuales no fue posible localizar. Concretamente, esta escasez de datos debe entenderse a la luz de lo que González Navarro expone en su preámbulo a *Estadísticas Sociales del Porfiriato, 1877-1910* (1956, p. 5).

La fuente principal para elaborar los cuadros fueron los tres primeros censos nacionales. El primero se realizó en el año de 1895, y posteriormente los de 1900 y 1910. Por tanto, toda información anterior a 1895 viene a ser estimativa; y como puede verse, los censos cubren una información de menos de una tercera parte del periodo comprendido en esta obra.

1.4) La carencia de objetividad de algunos datos estadísticos, la cual fragmenta la realidad que pretende reflejar e imposibilita realizar recuentos y estimaciones.

Al respecto, Sierra opina: ''... nuestros escritores han hecho de sus obras armas de partido, como era ineludible, basando sólo sobre hechos muy aparentes y muy rápidamente explicados sus apreciaciones, y consolidado las teorías con que han interpretado nuestra historia y los prejuicios con que la han falseado (1957, *12*, p. 361)''.

1.5) La imprecisión en los datos estadísticos exhibidos. Tanto algunas *Memorias* (exposición y documentos), como informes oficiales de los organismos o instituciones y notas de la opinión pública refieren frecuentemente: número de establecimientos sin especificar si eran nacionales o municipales, el número de los grados (primaria o secundaria), el área geográfica (no se sabe si se trata de la capital junto con los pueblos circunvecinos o si se incluyen también los territorios federales o no).

Los datos comprenden a veces las escuelas particulares junto con las oficiales y a estas últimas añaden las municipales y, en otros casos, las excluyen. Tal vez por error de impresión, algunas de las cifras desglosadas tanto en fuentes primarias como en obras de autores contemporáneos, no cotejan con el número total que se expone, lo cual dificulta aún más la compilación de datos e imposibilita cualquier comparación o estimación.

2) Los años que aparecen en primer término corresponden a la fecha que cubre la información estadística.

3) La cita de páginas sin otra especificación se refiere a las de este libro.

APÉNDICE 2

GLOSARIO

Abstracción

Etimológicamente significa separación. Consiste en separar de un todo algo de un contenido. En lenguaje filosófico es el desprendimiento de una parte concreta, real, separable, de un todo. Por ejemplo, el color y la forma (Brugger, 1972, p. 37).

Agnosticismo

Término usado por vez primera por T. H. Huxley, significa etimológicamente doctrina de la incognoscibilidad, es decir, la imposibilidad de conocer lo suprasensible y, por consiguiente, la imposibilidad de la metafísica como ciencia, especialmente en lo relativo al conocimiento de Dios (Brugger, 1972, p. 43).

Amiga

Escuela para niñas.

Asociacionismo

Doctrina filosófica y psicológica que establece la asociación como principio de toda la vida psíquica cuyos únicos elementos son las sensaciones. Esta opinión destruye el valor universal de los principios lógicos y metafísicos (Brugger, 1972, p. 65.).

Currículo

Pequeño carro (de dos ruedas) de carreras. Luego significó el trayecto recorrido por el carro. En el renacimiento, las universidades escocesas resucitaron el término para significar la carga académica –el trayecto– del estudiante.

Deísmo

Aparecido en Inglaterra en la segunda mitad del siglo XVI, reconoce un Dios personal y creador; pero niega su ulterior influjo en el mundo, rechazando la conservación, el milagro y toda religión revelada (Brugger, 1972, p. 144).

Disciplina

Es el tercer medio educativo denominado por unos dirección, o gobierno por otros, y consiste en la educación ética y estética en primer lugar cuyo objeto es influir sobre los sentimientos y la voluntad y formar el carácter del educando (Castellanos, 1905, p. 96).

Educación

(Concepto actual) proceso que implica: 1) La transmisión de lo que vale la pena [valores] a los niños y jóvenes; 2) conocimiento, comprensión y una especie de perspectiva cognoscitiva; 3) excluye ciertos procedimientos de transmisión por carecer de aceptación y voluntariedad de parte del que aprende, por ejemplo, el adoctrinamiento (Schofield, 1977, p. 36).

Educación

Desarrollo de las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas de los educandos, procurando que este desarrollo llegue al mayor grado posible de perfección (Castellanos, 1905, p. 92).

Educación

Desarrollo y perfeccionamiento de tal o cual facultad física (vista educada o no educada) o moral (fin de la educación en el sentido de buenos sentimientos y la urbanidad), o bien (educación que se da en tal o cual plantel, que se ha recibido de tal o cual persona, etc.). En ambas circunstancias se expresa un solo hecho; el perfeccionamiento de una o varias facultades físicas o morales (Flores, 1901, p. 11).

Educación

Formación por medio de la instrucción de ciertos hábitos mentales deseables y de ciertas actitudes frente a la vida y el mundo (Frankena, 1968, p. 11).

Educar

Transmisión de un caudal de conocimientos con el perfeccionamiento consiguiente de las facultades (Ruiz, 1900, p. 15).

Empirismo

El empirismo o filosofía de la experiencia es la corriente filosófica que considera la experiencia como única fuente del conocimiento. Se propone explicar de modo especial los conceptos y juicios universales, mediante la pura experiencia. Precursor del empirismo moderno fue el nominalismo de la edad media. Locke y Condillac son los grandes exponentes del empirismo (Brugger, 1972, p. 177).

Enseñanza

Consiste en educar las facultades intelectuales, dar al niño conocimiento y ponerlo en aptitud de adquirir otros por sí mismo. La rama de la pedagogía que trata de la enseñanza se llama didáctica, y se ocupa principalmente de la materia de la enseñanza (Castellanos, 1905, p. 96).

Enseñanza

(Fines): *material*, la transmisión de conocimiento, *formal*, el desarrollo de las facultades; *ideal*, el arte de formar el corazón. Posteriormente, y sin alterar la esencia de estos tres fines, se ha incluido en el fin formal la educación física y en el fin ideal la educación ética y estética. De este modo se realiza el ideal supremo de toda educación completa: formar al individuo para la felicidad por el camino del bien (Castellanos, 1905, p. 75).

Enseñanza cíclica

La transmisión de conocimientos en la cual éstos se repiten a lo largo de varios cursos. La materia recibe cada año una pequeña ampliación de suerte que su desarrollo parece realizarse en círculos concéntricos. Dícese que fue introducida por Comenio (García Hoz, 1970, *1*, p. 334).

Enseñanza objetiva

Es el término americano ‘‘objective teaching” que mucho se aparta del origen pestalozziano (Castellanos, 1905, p. 45, nota 1). No es método sino un procedimiento (Castellanos, 1905, p. 235).

Enseñar

(Concepto actual). Es la actividad de una persona (el maestro) cuya intención es suscitar una actividad (el aprendizaje) en otra persona (el estudiante) deseoso de lograr algún estado final como saber, apreciar, adquirir un hábito, etc. Toda noción de enseñanza que no sea la de algo en particular es tan vaga como la noción de ir a una parte pero a ninguna en particular (Hirst, 1977, p. 311).

Enseñar

Hacer comprender una cosa o poner al que la aprende en actitud de practicarla (Flores, 1901, p. 11).

Ergotistas

‘‘[...] discutidores profesionales, maestros en todas las artes de la lógica, las buenas y las malas, que deslumbraban al público demostrando las cosas más absurdas. Se les llamaba en el lenguaje de la época ‘ergotistas’, y discutían sobre toda clase de ‘entes de razón’ según se decía entonces” (Ramos, 1976, p. 152).

Escepticismo

Opinión que pone en duda la posibilidad de un conocimiento verdadero. Si es universal, se extiende a todo conocimiento. Si es ético o religioso se limita a una esfera determinada (Brugger, 1972, p. 183).

Escolástica

Etimológicamente se deriva de ''schola = escuela'', y significa ciencia de la escuela. Se refiere al saber teológico-filosófico cultivado en las escuelas medievales. Implica respeto a la tradición, reserva ante las innovaciones precipitadas, crecimiento orgánico, y conservación de un patrimonio común de contenido y metodología. Profundamente influida por Santo Tomás de Aquino, sigue un método crítico en extremo. Primero se exponen las razones en pro y luego en contra, se plantean problemáticamente las cuestiones y se apoyan de ordinario en la autoridad. Luego viene el desarrollo y la demostración de la solución positiva y, por último, se responde a las objeciones (Brugger, 1972, p. 184).

Escuela

Corrientemente y en sentido propio: establecimiento organizado para la enseñanza colectiva de los jóvenes alumnos. *Pública*. Establecimiento escolar financiado y administrado por el Estado. Sinónimo: escuela estatal, escuela oficial. *Privada*. Establecimiento escolar fundado y mantenido por particulares y no por el Estado, a pesar de que, por diversas razones, pueda recibir subvenciones estatales. Se dice más corrientemente ''escuela libre" pero el término es bastante impropio (Foulquié, 1981, pp. 176-177).

Eudemonista

Partidario del eudemonismo, doctrina que asume la felicidad como principio y fundamento de la vida moral, así la ética aristotélica, la estoica, el empirismo inglés y la ilustración (Abbagnano, 1982, p. 476).

Existencialismo

Doctrina filosófica que pone como fundamento la existencia humana (en vez de las esencias escolásticas) y en ésta advierte la propia voluntad. El hombre es el artífice de su ser y esencia en un mundo hostil, sin otra salida que su propio yo. Los representantes del existencialismo son Karl Jaspers (1883-1969), Martin Heidegger (n 1889), Jean Paul Sartre (1905-1981) y Gabriel Marcel (1877-1973) (Brugger, 1972, pp. 216-220; Hirschberger, 1978, pp. 425-440).

Fenomenalismo

Es una corriente filosófica según la cual nosotros únicamente podemos conocer los fenómenos, no el ente mismo o la cosa en sí. Admite la existencia de seres

independientes del pensamiento que para nosotros permanecen incognoscibles. Es preciso distinguirlo de la fenomenología como método filosófico introducida por Edmund Husserl (1859-1938) (Brugger, 1972, p. 231).

Fisiócratas
Un grupo de estadistas y filósofos franceses que a mediados del siglo XVIII hicieron el primer intento sistemático de formar una ciencia económica sobre una amplia base; ‘‘subrayaron especialmente la tierra como fuente de riqueza’’ [trad. nuestra] (Sloan y Zurcher, 1953, pp. 243-244).

Formas (de la enseñanza)
Es el modo en que se verifica ésta, y puede ser informativo (narrativo) e interrogativo (socrático) (Castellanos, 1905, pp. 180-196).

Gnoseología
Información filosófica de la validez del conocimiento humano, o sea, de la aptitud de nuestra razón para la verdad y a la vez los límites del conocimiento. Suele llamársela teoría del conocimiento; noética: teoría del pensamiento; epistemología: teoría del saber y criteriología: teoría de los criterios, es decir, de los signos característicos de la verdad (Brugger, 1972, p. 253).

Identidad (nacional)
Característica del individuo por la cual trasciende la adhesión al grupo primario (familia) y abraza una idea más general y abstracta, la de ser ‘‘mexicano’’ (Broom y Selznick, 1963, p. 671).

Ideología
Estudio del origen de las ideas, su expresión en el lenguaje y su combinación en el raciocinio. Destutt de Tracy la usó el primero, y la redujo al estudio de las facultades humanas y sus operaciones, fundamento de la lógica, ética y economía. En *Elements d'ideologie* (1801) Tracy se apartó de Condillac, ocupado en el análisis reductivo de las operaciones mentales –juicio y raciocinio– en sensaciones transformadas, y se dedicó al análisis de sí mismo. Rechazó la pura receptividad de Condillac por la cual nunca podríamos saber si existía un mundo exterior a nosotros. Conocemos el mundo real por nuestra actividad que a menudo tropieza con resistencias (Copleston, 1980, *9*, pp. 38-39).

Ideología
(Marxismo) todo sistema filosófico, religioso o ético, el cual, aunque se diga espiritual, es mera función de un proceso material (o económico) (Brugger, 1972, p. 279).

Ideología

(Moderno) conjunto de creencias movilizadas por un grupo con fines de acción política o social (Shils, 1966, p. 66).

Ilustración

Movimiento cultural e intelectual que pretende dominar con la razón el conjunto de problemas que atañen al hombre (Brugger, 1972, p. 281).

Instrucción

Formar y enriquecer las facultades intelectuales. La educación tiene por fin desarrollar las facultades morales. A veces se encuentran y confunden la educación y la instrucción, así como se confunde la instrucción pública y la doméstica. Para formar las costumbres es necesario dar principios, y éstos no se establecen sino por la inteligencia. La instrucción concurre a la educación, al modo que la educación, por los hábitos de orden, regularidad y trabajo concurre a la instrucción (*Diario del Gobierno*, agosto 30 de 1842).

Intuición

Se expresa con el término alemán ‘‘Anschauung’’ usado por Pestalozzi y significa observación directa y experimentación. Se usa no solamente referido a la vista sino también a toda percepción clara de un estímulo, cualquiera que sea el sentido que la suministre. Pape Carpantier expresó la idea alemana con mayor precisión, e inventó el término de lecciones objetivas que cambió más tarde por lecciones de cosas, término que se presta para equivocación, pues parece que en las lecciones de cosas sólo se hace uso de uno de los medios particulares de la enseñanza intuitiva, a saber, la presentación de las cosas mismas y se desecha el uso de otros medios como son modelos, estampas, etc. (Castellanos, 1905, p. 204).

Jansenismo

Corriente religiosa y doctrinal que se extendió en los siglos XVII y XVIII por gran parte de Francia, Bélgica, Holanda, Italia y Alemania. Su nombre le viene de C. Jansen (+ 1638) y los rasgos fundamentales de dicha tendencia son: aversión a la filosofía, validez exclusiva de la Escritura y padres de la iglesia y severidad moral en contra del laicismo con acentuación de los derechos de los obispos en el sentido del galicanismo francés (Rahner, 1966, p. 356).

Krausismo. Karl C. F. Krause (1781-1832)

La filosofía de Krause es abstrusa y su terminología complicada. El aspiraba a continuar el pensamiento de Kant contra las falsas interpretaciones de Fichte, Schelling y Hegel. El modo de pensar procede en dos formas: subjetiva o analítica y objetiva o sintética. La primera consiste en examinar los procesos subjetivos, y en éstos se objetiva o transforma lo dado en objeto de cono-

cimiento. La objetivación requiere un sujeto que no es el yo psicológico sino otro más fundamental un ‘‘proto-yo’’, unidad última de todo lo subjetivo, incluso lo corporal e intelectual, la cual es una esencia más básica y original, un ser esencial e infinito, capaz de abarcar elementos diversos y contrarios: lo absoluto o Dios. El punto de partida subjetivo conduce a pensar en forma objetiva o sintética. La ciencia que lleva al cabo el pensar en lo absoluto es la fundamental, base de todo conocimiento. El pensar objetivo o sintético, a su vez, recorre un camino inverso del analítico, del ser absoluto al hombre. Por tanto, se inicia con una teoría de la ‘‘proto-esencia’’, continúa con una ciencia de la razón, y pasa a una ciencia de la naturaleza que desemboca en una esencia unificada. Esta última es ciencia del hombre en cuanto humanidad. Krause rechaza que su doctrina sea calificada de panteísmo, y sugiere que se trata más bien de un ‘‘pan-ente-ísmo’’, es decir, doctrina que, lejos de identificar el mundo y Dios (o viceversa) afirma la realidad del mundo en Dios. Esta doctrina tuvo mucha aceptación en España a donde fue llevada por Julián Sanz del Río (1814-1869) y Francisco Giner del Río (1839-1915) e introducida en la doctrina del derecho (Ferrater Mora, 1980, *3,* pp. 1877-1881).

Laicismo
Condición de laico. Puede decirse de cuatro maneras: 1) ser independiente de la jurisdicción de las autoridades eclesiásticas; 2) abstenerse de toda enseñanza religiosa; 3) no admitir a ningún clérigo o ministro del culto en la enseñanza; 4) no estar relacionado con asociaciones o corporaciones religiosas (Chávez, 1968, pp. 48-50).

Liberalismo
Más que una doctrina es una mentalidad (actitud) que subraya la actividad individual llevada al campo de la economía, filosofía y política por la burguesía (Pérez de Castro, 1976, pp. 86-89).

Libertad de enseñanza
Puede tener dos sentidos distintos entre sí: 1) ausencia de restricciones para enseñar, de la cual gozan las personas profesionalmente competentes; 2) capacidad para enseñar aun sin pertenecer a gremio alguno. Esta última fue la libertad proclamada por el liberalismo (Searle, 1975).

Marcha (en la enseñanza)
Es el orden de la enseñanza, y consiste en la manera de disponer los diversos ejercicios educativos y enlazar los conocimientos que quiera inculcarse a los alumnos. Las marchas son analítica, sintética, progresiva, regresiva y genética. La analítica y la sintética se usan aquí en el sentido que da la química a esas palabras, o sea, descomposición y composición. La marcha progresiva conduce de la causa al efecto y la regresiva procede a la inversa (Castellanos, 1905, p. 70).

Materialismo

Es una concepción general del universo que enseña la reducción total de lo real a la materia o fuerzas sometidas a las condiciones de la misma (Brugger, 1972, p. 330).

Medio didáctico

Es el complicado conjunto para realizar el fin supremo de la educación. La pedagogía antigua confundía el arte de transmisión de conocimientos y de educar las facultades con la ciencia que trata de las operaciones del entendimiento humano (la lógica); su manera de adquirir conocimiento la confundía con las leyes de adquisición y de aquí nació la confusión que reina para algunos maestros en la vida actual (Castellanos, 1905, p. 203).

Medio o procedimiento

Conjunto particular de prácticas que se emplean para alcanzar el objeto que se propone el método. El método es el camino general que se traza el maestro para realizar los diversos fines de la enseñanza. El procedimiento no es más que un elemento accidental que se usa hoy para desaparecer el mañana. Los procedimientos son de exposición, aplicación y corrección. El primero puede ser: intuitivo, comparativo, mnemónico, demostrativo, lógico, etimológico y tabular (Castellanos, 1905, p. 205).

Metafísica

Significa propiamente lo que está más allá de lo físico. Lo físico según los griegos antiguos no coincide con lo que actualmente significa esa palabra, sino que designa la totalidad de la realidad empírica corpórea en cuanto está sometida a la *physis*, es decir, al nacimiento y, en general, al devenir. Por consiguiente, se denomina metafísico lo esencialmente inexperimentable e inmutable y en alguna manera espiritual (Brugger, 1972, p. 341).

Pedagogía

El arte científico de la enseñanza (Ruiz, 1900, p. 15).

Pietismo

Reacción dentro del luteranismo alemán, iniciada por Franke, Bengel y otros, contra la teología escolástica anquilosada y la rutina eclesiástica. Pone el acento en el cristianismo práctico de la interioridad de la experiencia subjetiva de la conversión (Rahner, 1966, p. 560).

Procedimientos (véase medios)

Pragmatismo
Es una variedad del relativismo según la cual la verdad no se mide por el objeto sino por otra norma. Por la raíz de la palabra se refiere principalmente a que sea útil a la acción. "Pragma" significa acción (Brugger, 1972, p. 412).

Racionalismo
Doctrina gnoseológica originada en Descartes y Espinoza que postuló la razón como única fuente de los conocimientos. Admite ideas innatas (Brugger, 1972, pp. 434-435).

Reconstruccionismo
Representa un rompimiento con las posiciones tradicionales, sea del remoto pasado, sea del siglo XIX, según las cuales la tarea de la educación es transmitir el acervo de la cultura con el fin de asegurar la continuidad de aquélla. El reconstruccionismo propone un concepto de educación que implica un proceso de selección y rechazo, corrección y mejora. Tal doctrina está representada por George S. Counts (1941) y Theodore Brameld (1970) (Taylor, 1978, pp. 176-177).

Religión
Relación del hombre con lo santo (con Dios). Sistema de actitudes, creencias (doctrinas) y práctica (culto) respecto de Dios. Puede ser *natural*, la fundada en la razón, o *revelada*, que se basa en la comunicación de Dios al hombre, históricamente comprobada. Las religiones reveladas son diversas como el cristianismo, islamismo y judaísmo (Rahner, 1966, pp. 616-630).

Romanticismo
Movimiento de los siglos XVII y XVIII que considera la vida en su plenitud, y atiende más al sentimiento y fantasía que al entendimiento y voluntad. Nació como reacción a la ilustración (Brugger, 1972, p. 459).

Sistemas de enseñanza
En el *individual*, el maestro da lección particularmente a cada niño. Esto es, dirige la voz, explica e instruye uno a uno. En el *simultáneo*, los clasifica según su fuerza intelectual y conforme a la cual se dirige para su instrucción, a uno por uno, como si fueran individuos. En el *mutuo*, el maestro clasifica a los niños según los conocimientos que han adquirido; separa previamente a los más inteligentes y de más disposición: les da lección aparte a horas distintas de las de la clase y a éstos (los monitores) encarga después la enseñanza de los menos entendidos. En el *mixto*, emplea el maestro según considera oportuno el individual, el simultáneo o el mutuo (Estrada y Zenea, 1874, p. 25).

Socialización

Proceso sociopsicológico por el cual se forma la personalidad bajo el influjo de las instituciones educativas (Fairchild, 1980, p. 281).

Sofística

Aristóteles denominó sofística a la sabiduría aparente, pero no real, y el nombre quedó para indicar en general la habilidad de aducir argumentaciones cavilosas o especiosas (Abbagnano, 1982, p. 1093).

Teognosia

Etimológicamente: conocimiento científico de Dios. Término usado por Krause (Abbagnano, 1982, p. 1124).

Teosofía

Término usado por los neoplatónicos en el sentido de conocimiento de las cosas divinas debido a inspiración de Dios (Abbagnano, 1982, p. 1128).

Tomismo

El sistema doctrinal filosófico-teológico de Santo Tomás de Aquino (1225?-1274) y su escuela, consolidada a partir del siglo XIV y que cuenta hasta la fecha con eminentes representantes. Según el tomismo, el hombre extrae sus conocimientos primero de los sentidos (Brugger, 1972, p. 512).

Trascendencia

Quiere decir superar o salvar, por ejemplo, un obstáculo, unos límites. Desde el punto de vista gnoseológico significa independencia de la conciencia. El objeto trasciende el acto cognoscitivo, se contrapone a él como algo independiente, no sólo como algo que ocurre en el acto. En relación con nuestra experiencia, trascendente indica lo suprasensible y lo inexplicable. El núcleo esencial de las cosas visibles y todo lo espiritual trasciende de nuestra experiencia sensorial intuitiva (Brugger, 1972, p. 517).

Utilitarismo

Es una corriente de moral. Se llama eudemonismo, si busca la felicidad propia, hedonismo, si se busca en el placer y la satisfacción prudentemente sopesados. El utilitarismo convierte en moral lo que sea útil para uno (Brugger, 1972, pp. 205-206).

APÉNDICE 3

LEYES, DECRETOS Y REGLAMENTOS

Marzo 18 1812	Constitución Política de la Monarquía Española.
Junio 23 1813	Decreto: Instrucción para el gobierno económico-político de las provincias y el reglamento general de Instrucción Pública, Art. 14o.
Octubre 22 1814	Decreto constitucional para la libertad de la América Mexicana sancionado en Apatzingán.
Junio 29 1821	Reglamento general de Instrucción Pública para la Metrópoli y sus dominios.
Mayo 16 1823	Plan de la Constitución Política de la Nación Mexicana (Bases 3o. y Art. 6o.).
Octubre 4 1824	Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, Arts. 4o. y 50o.
Junio 9 1831	Promulgación ley de Enseñanza Pública (de Zacatecas).
Octubre 19 1833	Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Octubre 23 1833	Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Octubre 24 1833	Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Octubre 26 1833	Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.

Febrero 6 1834	Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Febrero 10 1834	Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Abril 21 1834	Leyes y reglamentos para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Abril 23 1834	Decreto cese de facultades concedidas al Ejecutivo.
Diciembre 29 1836	Leyes constitucionales de la República (Art. 14o. parte I, III y VI).
Junio 30 1840	Proyecto de Reforma a las leyes constitucionales de 1836, Art. 133o.
Agosto 25 1842	Proyecto de Constitución Política de la República Mexicana (Art. 79o., fracc. XXVIII).
Octubre 26 1842	Decreto del Gobierno que establece una dirección de Instrucción Primaria que se confía a la Compañía Lancasteriana.
Noviembre 2 1842	Segundo proyecto de la Constitución Política de la República Mexicana (Art. 134o., fracc. V y VI).
Diciembre 7 1842	Decreto del Gobierno: Reglamento de la Dirección de Instrucción Primaria confiada a la Compañía Lancasteriana.
Junio 13 1843	Bases y organización política de la República Mexicana.
Agosto 18 1843	Decreto del gobierno: Plan general de estudios de la República Mexicana.
Octubre 23 1846	Decreto del gobierno: Libertad de los Estados para arreglar la Instrucción Pública.
Agosto 2 1852	Reglamento de Puntos de la Preparatoria.
Marzo 31 1853	Decreto del Gobierno: Reglas que deben observarse en el ramo de Instrucción Primaria.
Diciembre 19 1854	Decreto del gobierno: Plan general de estudios.

Junio 13 1855	Reglamento general de estudios expedido por el ministro de Justicia.
Abril 3 1856	Decreto del gobierno. Establece un colegio de secundaria para niñas.
Mayo 15 1856	Decreto del gobierno. Estatuto Orgánico provisional de la República Mexicana (Arts. 38o., 39o. y 117o., fracc. VI y X).
Junio 16 1856	Proyecto de Constitución Política de la República Mexicana (Art. 18).
Febrero 12 1857	Constitución Política de la República Mexicana (Art. 3o.).
Septiembre 14 1857	Decreto del gobierno. Suprime la Universidad de México.
Febrero 18 1861	Decreto del gobierno. Se declara que pertenece a la Secretaría de Justicia el Ramo de Instrucción Pública.
Abril 15 1861	Decreto del gobierno. Sobre arreglo de la Instrucción Pública.[1]
Mayo 8 1861	Decreto del gobierno. Establece las bases del Reglamento de la Dirección de Fondos de la Instrucción Pública.
Diciembre 27 1865	Ley de Instrucción Pública y el Reglamento de la ley de Instrucción Pública.
Diciembre 2 1867	Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Enero 24 1868	Reglamento de la ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Enero 14 1869	Decreto Núm. 6504 (contiene las bases para la reforma de la ley de diciembre de 1867).
Mayo 15 1869	Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Noviembre 9 1869	Reglamento de la ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Abril 4 1873	Ley orgánica de Instrucción Pública de Veracruz.

[1] Se la conoce también como ley de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales.

Agosto 14 1873	Proyecto de la obligatoriedad de la Instrucción.
Octubre 21 1873	Ley de la Preparatoria, modificación al Plan de 1869 citado por Lemoine, 1970.
Diciembre 14 1874	Decreto del Congreso sobre las Leyes de Reforma.
Diciembre 30 1877	Reglamento para las dotaciones de los establecimientos de Instrucción Pública.
Febrero 28 1878	Reglamento para las Escuelas Nacionales para niñas y secundarias de niñas.
Enero 12 1879	Decreto del gobierno: Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias para Niños.
Junio 30 1879	Secretaría de Gobernación: Reglamento interior de las Escuelas de Artes y Oficios de Mujeres.
Septiembre 15 1879	Secretaría de Justicia: Bases para el establecimiento de academias de profesores de Instrucción Primaria.
Enero 31 1880	Decreto del Ejecutivo: se reforman varios artículos de la ley de Instrucción Pública.
Abril 1881	Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.
Marzo 18 1884	Reglamento de Instrucción para las Escuelas Nacionales Primarias de Niños, formado por la Junta Directiva de Instrucción Pública para niños y niñas.
Diciembre 17 1885	Decreto por el cual el Ejecutivo establece una Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México.
Marzo 31 1885	Reglamento de alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria.
Octubre 2 1886	Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México.
Octubre 8 1887	Proyecto de ley sobre la enseñanza obligatoria en el Distrito Federal.

Mayo 23 1888	Ley sobre Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios Federales.
Junio 4 1888	Decreto del Congreso: autoriza al Ejecutivo para transformar la Escuela Nacional Secundaria de Niñas en Escuela Normal.
Diciembre 21 1889	Reglamento de la Escuela Normal de Profesoras.
Mayo 28 1890	Decreto por el que se autoriza al Ejecutivo para organizar y reglamentar la Instrucción Primaria en el Distrito Federal y en los Territorios de Tepic y Baja California.
Marzo 21 1891	Ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California.
Mayo 31 1891	Reglamento interior de las escuelas oficiales de enseñanza primaria elemental.
Noviembre 1891	Proyecto de reglamento para las Escuelas de Párvulos.
Mayo 25 1892	Reforma al Reglamento para la Escuela Normal de Profesoras de diciembre 21 1889.
Mayo 19 1896	Decreto del gobierno: Reorganiza la Instrucción Pública. Establece la Dirección General de Instrucción Primaria.
Junio 3 1896	Ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California.
Julio 9 1896	Dictamen de la comisión de Hacienda por el cual los planteles de instrucción primaria deben pasar a cargo del Gobierno Federal.
Noviembre 7 1896	Decreto del gobierno: ley reglamentaria de la Instrucción Primaria Superior en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California.
Diciembre 18 1896	Reglamento de Instrucción para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria.
Diciembre 19 1896	Decreto del gobierno: ley de la enseñanza preparatoria en el Distrito Federal.

Noviembre 15 1897	Decreto del gobierno: ley de enseñanza preparatoria en el Distrito Federal.
Abril 30 1898	Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria.
Mayo 14 1901	Decreto que establece dos subsecretarías en la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública.
Octubre 10 1901	Decreto del gobierno: Dicta bases para la organización del profesorado de las escuelas nacionales secundarias profesionales y especiales del Distrito Federal.
Octubre 12 1901	Decreto del Congreso: autoriza al Ejecutivo para sustituir la Junta Directiva de Instrucción Pública por un Consejo Superior de Educación Pública.
Octubre 30 1901	Decreto del gobierno: Plan de Estudios.
Diciembre 12 1901	Decreto del gobierno: Ley de Enseñanza Primaria Superior.
Junio 28 1902	Decreto del gobierno: Dicta el Plan de Estudios para la Escuela Normal de Profesores.
Agosto 30 1902	Decreto del gobierno: Expide la ley constitutiva del Consejo Superior de Educación Pública.
Octubre 11 1902	Decreto del gobierno: Dicta las disposiciones que regirán en los reconocimientos generales y exámenes individuales de fin de curso de las Escuelas Primarias anexas a las Normales para Profesores y Profesoras del Distrito Federal.
Noviembre 19 1902	Decreto del Congreso: Aprueba el uso que hizo el Ejecutivo de la facultad que se le concedió para sustituir la Junta Directiva de Instrucción Pública por un cuerpo especial de carácter consultivo.
Marzo 25 1904	Reglamento para el medio internado de la Escuela Nacional Preparatoria propuesto por el director de la misma y provisionalmente aprobado por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.
Abril 1904	Proyecto: Reglamento General de las Escuelas Nacionales (preparatoria y profesionales) se aprueba.

Mayo 16 1905	Decreto por el que se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.
Diciembre 27 1906	Ley de distribución del tiempo para las Escuelas Nacionales.
Abril 1o. 1908	Reglamento para la práctica pedagógica para los alumnos de la Escuela Normal de Profesores.
Julio 16 1908	Acuerdo relativo a Títulos de Maestros de Instrucción Primaria.
Agosto 5 1908	Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales.
Noviembre 12 1908	Ley constitutiva de las Escuelas Normales Primarias.
Diciembre 9 1909	Decreto por el que se modifica en los términos que se expresa la ley de distribución del tiempo para las Escuelas Nacionales expedida en diciembre 27 de 1906.
Abril 28 1910	Decreto que modifica las bases para la organización del profesorado de las Escuelas Nacionales Secundarias, Profesionales y Especiales del Distrito Federal, fijando las condiciones conforme a las cuales el personal docente de esas escuelas puede dar clases particulares.
Julio 26 1910	Reglamento del Congreso Nacional de Educación Primaria.
Diciembre 15 1910	Decreto que reorganiza el Consejo Superior de Educación Pública.
Mayo 10 1911	Proyecto de ley para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria promulgado en junio 1o. de 1911.

APÉNDICE 4

MEMORIAS DE LOS SECRETARIOS DEL RAMO

LISTA DE MEMORIAS

Herrera, José Manuel de.
Memoria presentada al Soberano Congreso Mexicano por el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores. México, en la Oficina de Don Alejandro Valdés, impresor de la Cámara del Imperio, 1822.

Alamán, Lucas.
Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores presenta al soberano Congreso Constituyente sobre los negocios de la Secretaría de su cargo, leída en la sesión de noviembre 8 de 1823, impresa de orden del Soberano Congreso. México, Imprenta del Supremo Gobierno en Palacio, 1823.

Alamán, Lucas.
Memoria presentada a las dos Cámaras del Congreso General de la Federación, por el Secretario de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores al abrirse las sesiones del año 1825 sobre el estado de los negocios de su ramo. México, Imprenta del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos en Palacio, 1825.

Camacho, Sebastián.
Memoria de los ramos del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores de la República, leída en las Cámaras del Soberano Congreso en los días 9 y 4 de enero del año 1826. México, Imprenta del Supremo Gobierno, 1826.

Espinosa de los Monteros, Juan José.
Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores de la República Mexicana, leía en la Cámara de Diputados el 10 y en la de Senadores el 12 de enero de 1827. México, Imprenta del Supremo Gobierno, en Palacio, 1827.

Espinosa de los Monteros, Juan José.
Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores de la República Mexicana, leída en la Cámara de Diputados el 8 y en la de Senadores el 9 de febrero de 1828. México, Imprenta del Supremo Gobierno, en Palacio, 1828.

Cañedo, Juan de Dios.
Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores de la República Mexicana, leída en la Cámara de Diputados el 8 y en la de Senadores el 10 de enero de 1829. México, Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1829.

Alamán, Lucas.
Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, leída por el Secretario del ramo de la Cámara de Diputados el día 12 de febrero de 1830 y en la de Senadores el día 13 del mismo. México, Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1830.

Alamán, Lucas.
Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, presentada por el Secretario del ramo a las Cámaras del Congreso General en cumplimiento del artículo 120o. de la Constitución, y leída en la de Diputados el día 7 y en la de Senadores el 8 de enero de 1831. México, Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1831.

Alamán, Lucas.
Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, presentada por el Secretario del ramo, en cumplimiento del artículo 120o. de la Constitución, a las Cámaras del Congreso General al principio de sus sesiones ordinarias del año de 1832. México, Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1832.

García, Carlos.
Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, leída por el Secretario del ramo en la Cámara de Diputados y en la de Senadores el día 20 de mayo de 1833. México, Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1833.

Gutiérrez de Estrada, José María.
Memoria de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores, presentada por el Secretario del ramo a las Cámaras del Congreso General en cumplimiento del artículo 120o. de la Constitución y leída en la de Diputados el día 26 y en la de Senadores el 30 de marzo de 1835. México, Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1835.

Romero, José Antonio.
Memoria del Ministerio de lo Interior de la República Mexicana, leída en las Cámaras de su Congreso General en el mes de enero de 1838. México, Imprenta del Aguila, dirigida por José Ximeno, 1838.

Baranda, Manuel.
Memoria del Secretario del Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, leída a las Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana en enero de 1844. México, Impreso por Ignacio Cumplido, 1844.

Riva Palacio, Mariano.
Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, presentada a las Cámaras del Congreso General por el Secretario del ramo. México, Litografía de Cumplido, 1845.

Lafragua, José María.
Memoria de la Primera Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores de los Estados Unidos Mexicanos, leída ante el Soberano Congreso de la Unión los días 14, 15, 16 de diciembre de 1846. México, Imprenta de Vicente García Torres, 1847.

Cuevas, Luis G.
Memoria del Ministro de Relaciones Interiores y Exteriores, D. Luis G. Cuevas, leída en la Cámara de Diputados el 5 y en la de Senadores el 8 de enero de 1849. México, Imprenta de Vicente García Torres, 1849.

Lacunza, José María de.
Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores, leída al Congreso General en enero de 1850. México, Imprenta de Vicente García Torres, 1850.

Lacunza, José María de.
Memoria del Ministerio de Relaciones Interiores y Exteriores, leída al Congreso General en enero de 1851. México, Imprenta de Vicente García Torres, 1851.

Arista, Mariano.
Memoria leída en las Cámaras en 1851 por el Secretario de Relaciones Interiores y Exteriores. México, Imprenta de Vicente García Torres, 1851.

Martínez de Castro, Antonio.
Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión en marzo de 1868. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1868.

Iglesias, José María.
Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión en noviembre 15 de 1869. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, 1870.

Iglesias, José María.
Memoria de Justicia e Instrucción Pública que el Secretario del ramo presenta al Congreso de la Unión, en 8 octubre de 1870. México, Imprenta del Gobierno en Palacio, a cargo de José María Sandoval, 1870.

Díaz Covarrubias, José.
Memoria que el encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión, el 15 de septiembre de 1873. Cumpliendo con lo prevenido en el artículo 89o. de la Constitución. México, Imprenta del Gobierno, en Palacio, a cargo de José Ma. Sandoval, 1873.

Pérez de Tagle, Protasio.
Memoria que presenta el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Protasio Pérez de Tagle, al Congreso de la Unión. Noviembre 1876-Diciembre 1877. México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1878.[1]

Montes, Ezequiel.
Memoria que presenta el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Ezequiel Montes, al Congreso de la Unión, enero 1878-septiembre 1881. México, Imprenta de Francisco Díaz de Léon, 1881.[2]

Baranda, Joaquín.
Memoria que en cumplimiento del precepto constitucional presenta al Congreso de la Unión el C. Lic. Joaquín Baranda, Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Comprende del 15 de septiembre de 1883 al 31 de marzo de 1887. México, Imprenta del Gobierno, 1887.

Baranda, Joaquín.
Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión en cumplimiento del precepto constitucional, 1o. abril 1887-30 noviembre 1888. México, Imprenta del Gobierno Federal, 1889.

[1] *Memoria* citada por *El Siglo XIX* (Julio 9 de 1878) con un juicio sobre la actuación de Pérez de Tagle

[2] *Memoria* citada por *El Siglo XIX* (Julio 9 de 1878) con un juicio sobre la actuación de Pérez de Tagle como Secretario de Justicia e Instrucción Pública (Cfr. capítulo XI, 2.1).

Baranda, Joaquín.
Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde 1o. de diciembre de 1888 hasta 30 de noviembre de 1892. México, Imprenta del Gobierno, 1892.

Baranda, Joaquín.
Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde 1o. de diciembre de 1892 hasta 30 noviembre de 1896. México, Imprenta del Gobierno, 1899.

Fernández, Justino.
Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Justino Fernández, presenta al Congreso de la Unión. Comprende del 1o. de diciembre de 1896 hasta el 31 de diciembre de 1900. México, Antigua Imprenta J. F. Jeno Sucesores, 1902.[3]

Debe advertirse que las *Memorias* de los titulares del ramo de instrucción se citan de acuerdo con la fecha de su publicación; suelen referirse al año anterior, o cuando así lo especifiquen a años anteriores a la misma.

[3] La *Memoria* aparece firmada por Justino Fernández; pero en la introducción de la misma se indica que en lo referente a la instrucción pública es obra totalmente organizada por Joaquín Baranda.

APÉNDICE 5

ORGANO REGULADOR DE LA INSTRUCCION

Fecha	*Fuente*	*Organismo*
Marzo 18 1812	Constitución de Cádiz (Art. 369).	Dirección General de Estudios (para toda la monarquía).
Junio 29 1821	Reglamento General de Instrucción Pública para la Metrópoli y sus dominios.	Dirección General de Estudios en Madrid. Sub-Dirección General de Estudios en ultramar.
Diciembre 1823	Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública.	Dirección Nacional.
Octubre 16 1826	Proyecto sobre el Plan General de Instrucción Pública del Diputado Paz.	Junta Directiva.
Diciembre 26 1827	Plan de educación para el Distrito y Territorios.	Cuerpo Inspector de las Escuelas.
Febrero 1830	Memoria de Alamán. Proyecto de reformas.	Dirección General de Estudios.
Febrero 6 1832	Proyecto sobre arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito y Territorios de la Federación.	Dirección General de Instrucción Pública.
Octubre 19 1833	Decreto para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal (en Leyes y Reglamentos).	Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación.

Fecha	*Fuente*	*Organismo*
Noviembre 12 1834	Circular de la Secretaría de Relaciones Interiores y Exteriores, Plan Provisional y arreglo de Estudios.	Junta Provisional.
Octubre 26 1842	Decreto del Gobierno.	Compañía Lancasteriana convertida en Dirección de Instrucción Primaria.[1]
Diciembre 7 1842	Decreto del Gobierno.	Dirección General.
Agosto 18 1843	Decreto del Gobierno: Plan General de Estudios.	Junta Directiva General de Estudios.
Diciembre 19 1854	Decreto del Gobierno: Plan General de Estudio y Reglamento General (ambos del mismo día).	Consejo de Instrucción Pública. Dirección de Instrucción Pública.
Abril 15 1861	Ley de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales.	No se habla de Dirección; el propio gobierno federal se encargaría de la Instrucción en el Distrito y Territorios Federales.
Diciembre 27 1865	Ley de Instrucción Pública y su reglamento contiene el Plan de Instrucción.	Se menciona un Consejo de Instrucción Pública.
Diciembre 2 1867	Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal y su Reglamento (enero 24 1868).	Junta Directiva de la Instrucción Primaria y Secundaria del Distrito.
Mayo 15 1869	Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal y el Reglamento correspondiente (noviembre 9 1869).	Junta Directiva de Instrucción Pública.

[1] Hasta diciembre 6 de 1846.

Fecha	*Fuente*	*Organismo*
Marzo 21 1891	Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito y Territorios de Tepic y Baja California.	Consejo Superior de Instrucción Primaria.
Mayo 19 1896	Decreto del Gobierno.	Dirección General de Instrucción Primaria.
Octubre 12 1901	Decreto del Gobierno.	Consejo Superior de Educación Pública.

APÉNDICE 6

PERIODICOS

La opinión de Ezequiel A. Chávez introduce la lista de publicaciones periódicas de información general:

> Divulga también los conocimientos científicos y las progresivas conquistas de la pedagogía, la prensa diaria, aun cuando lo hace sólo por excepción y en general con superficialidad considerable…
> La prensa que en México ha sido durante largos años una arma de partido y una tribuna para los eminentes políticos que, en los editoriales de *El Sol*, de *El Siglo* XIX, de *El Monitor Republicano* y de otros muchos órganos, se empeñaban en difundir sus conceptos referentes a la organización y necesidades del país, va perdiendo su ideal de directora de la opinión pública para ponerse resueltamente a su nivel, y va siendo más y más a cada momento prensa de información casi en todos los periódicos… (1902, p. 594).

Chávez continúa diciendo que, a pesar de perseguir la prensa este objetivo y del talento de sus escritores, se da cabida a información superflua o lo que en nuestros días llamaríamos sensacionalista.

Este juicio acerca de la prensa, por parte de un contemporáneo de la época, además de exponer la temática de las publicaciones, apoya la explicación contenida en las notas 2 y 3 que aparecen al final de la lista.

Aguila Mexicana
Album Mexicano, El (semanario)
Amigo del Pueblo, El
Aurora de la Libertad, La
Bandera Nacional, La
Centinela Español, El
Constitucional, El
Correo de las Doce, El
Cosmopolita, El
Demócrata, El
Federalista, El
Globo, El
Imparcial, El
Libertad, La
Mensajero, El
Monitor, El
Monitor Republicano, El
Mundo, El
Nación, La
Nacional, El

Diario de los Debates
Diario del Gobierno de la República Mexicana[1]
Diario del Hogar
Diario del Imperio
Diario Oficial
Domingo, El
Prensa, La
República, La
Revista Universal, La
Siglo XIX, *El*
Sol, El
Observador de la República Mexicana, El
País, El
Partido Liberal, El
Patria, La
Porvenir, El
Porvenir de la Niñez, El
Tiempo, El
Tribuna, La
Universal, El
Voz de México, La
Voz del Porvenir, La

NOTAS:

1) La lista enumera en orden alfabético los títulos completos de las publicaciones periódicas de información general (diarios, semanarios, etc.) consultados y citados a lo largo de la obra.

2) Solamente se incluyen las publicaciones, cuya temática de los artículos o importancia de sus redactores, resultan tener un interés directo para el objetivo que persigue la obra, o fueron interesantes e ilustrativos de los diversos temas abordados.

3) Durante la investigación hemerográfica se consultaron numerosos periódicos: oficiales, políticos, de información política y cuestiones constitucionales, ''impolíticos'', de literatura, artes y bellas artes, científicos, de ''variedades'', con el objeto de no omitir algún comentario importante de la opinión pública. De esta manera, la presente enumeración obedeció a dos criterios de selección: por calidad y número de artículos y sobre temas educativos. Algunas publicaciones no mencionadas contienen artículos cuya temática pudo haber sido utilizada en la obra, sin embargo, la forma con que el autor la manejó obligó a hacer caso omiso de los mismos.

4) Cabe mencionar que la consulta de este tipo de fuentes suele tropezar con una serie de dificultades para llevar al cabo la investigación en forma metódica: falta de veracidad en algunos catálogos y de continuidad en las publicaciones por inexistencia del material, estado deplorable del mismo, proceso de microfilmación o reclasificación de los tomos, y finalmente mutilación de sus páginas.

Centros principales en donde se efectuó la labor hemerográfica

Centro de Estudios de Historia de México CONDUMEX (material de 1822-1860).
Colección Lafragua. Biblioteca Nacional (material de 1820-1830).
Hemeroteca del Museo Nacional de Antropología e Historia (material disperso de 1820, 1830, específicamente de los años de 1840 en adelante).
Hemeroteca Nacional (Centro Hemerográfico principal).

[1] Este diario se cita como: *Diario del Gobierno* o *Diario de la República Mexicana*.

APÉNDICE 7

PLANES (ENSAYOS) EDUCATIVOS

ANTECEDENTES

Marzo 18 1812	Constitución Política de la Monarquía Española (Art. 368).	(Prevenía la elaboración de un plan general de enseñanza. España y dominios).	
Junio 23 1813	La Instrucción para el gobierno económico-político de las provincias (capítulo II, Art. 12o.).	(Obligaciones de las diputaciones y ayuntamientos en materia de educación).	
Junio 29 1821	Reglamento General de Instrucción Pública.	Primera, Segunda y Tercera enseñanzas.	

ETAPA DE PREPARACIÓN (1821-1866)

[1822-1823]	Proyecto de escuela de enseñanza mutua.**	3 Departamentos: Primario, Normal y Artes y Oficios.	N. G. Prissete
Noviembre 16 1823	Plan de la Escuela ‘‘La Filantropía’’.	3 Departamentos: Primario, Normal y Artes y Oficios.	Compañía Lancasteriana.
Diciembre 1823	Proyecto de reglamento general de instrucción pública.*	Primera Instrucción y Colegios.	[Comisión de Instrucción Pública] J. Villaurrutia, *et al*.
Febrero 11 1826	Proyecto de escuelas de primeras letras.**		Diputado Paz.
Febrero 27 1826	Proyecto de escuelas de primeras letras.**		Francisco Ma. Lombardo.

* y ** Véanse notas finales 3 y 5.

Octubre 16 1826	Proyecto sobre el plan de instrucción pública.*	Primera, Segunda y Tercera instrucciones.	Comisión de Instrucción Pública.
1826	Plan de educación elemental.**		E. Guenot.
Febrero 11 1827	Plan de la Academia de primera enseñanza (Normal).		I. y J. E. Montero. J. Villaurrutia.
Diciembre 26 1827	Plan de educación para el Distrito y Territorios.	Escuelas de primeras letras, Segunda y Tercera enseñanzas.	Junta creada al respecto.
Febrero 12 1830	[Proyectos de reforma].	Instrucción Primaria y Colegios.[1]	L. Alamán.
Febrero 6 1832	Proyecto sobre arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito y Territorios de la Federación.	Primera, Segunda y Tercera enseñanzas.*	V. Olaguíbel (a nombre de la Comisión respectiva).
Octubre 23 1833	Decreto para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.[2]	Estudios preparatorios.	Valentín Gómez Farias.
Octubre 23 1833	Decreto para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.	Escuelas Normales y Primaria.	Valentín Gómez Farias.
Abril 20 1834	Decreto para el arreglo de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.	Estudios preparatorios [reformas al Plan de octubre 23].	Valentín Gómez Farias.
Junio 2 1834	Reglamento general para sistemar la Instrucción Pública en el Distrito Federal.	Escuelas Normales y Primaria.	Dirección General de Instrucción Pública. Valentín Gómez Farías, M. E. de Gorostiza.

[1] Nótese que el secretario propone la serie de reformas únicamente respecto a la segunda enseñanza (Cfr. capítulo IV, 2.2.5.).

[2] Contenido en la llamada ‘‘Reforma de 1833’’, junto con el decreto de octubre 19 de 1833, que abarca hasta junio de 1834.

Noviembre 12 1834	Plan provisional de arreglo de estudios.	Colegios.	Circular de la Secretaría de Relaciones [sin firma].
Diciembre 7 1842	[Decreto sobre el establecimiento de la Escuela Normal].*[3]		N. Bravo.
Agosto 18 1843	Plan general de estudios. Decreto del Gobierno.*	Estudios preparatorios y cuatro carreras profesionales.	A. López de Santa Anna, M. Baranda.
Marzo 31 1853	Reglas que deben observarse en el ramo de Instrucción Primaria. Decreto del Gobierno.		M. Ma. Lombardi, J. M. Durán.
Diciembre 19 1854	Plan General de Estudios. Decreto del Gobierno.*	Instrucción: Primaria, Secundaria y Superior.	A. López de Santa Anna T. Lares.
Junio 13 1855	Reglamento general de estudios.	Instrucción Secundaria.	T. Lares.
Septiembre 22 1855	[Restablecimiento del sistema de agosto 18 1843].		M. Carrera.
Abril 15 1861	Decreto del gobierno sobre arreglo de la Instrucción Pública.*	Instrucción: Primaria, Primaria Elemental y Perfecta (Normal), Secundaria (Normal) (niñas), Estudios Preparatorios (niños), Escuelas Especiales.	B. Juárez-I. Ramírez.
Diciembre 19 1865	Ley de Instrucción Pública.	Instrucción secundaria.	F. Artigas.
Diciembre 27 1865	Ley de Instrucción Pública.* Reglamento de la Ley de Instrucción Pública.	Primaria, Secundaria, Superior de Facultades, Estudios Especiales, Colegios y Liceos.	Maximiliano-F. Artigas.

[3] Expedido para el mejor cumplimiento de lo prevenido en el decreto de octubre 26 de 1842, por parte de A. López de Santa Anna, que declaraba obligatoria, gratuita y libre la enseñanza [primaria] (Cfr. capítulo VI, 1).

ETAPA DE CONSOLIDACIÓN: (1867-1911)

Diciembre 2 1867	Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal ("Ley Barreda").*	Primaria (niños, niñas), Secundaria (Normal de niñas), Normal, Estudios Preparatorios, Estudios Especiales.	B. Juárez-A. Martínez de Castro.
Enero 24 1868	Reglamento de la ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal.		B. Juárez-A. Martínez de Castro.
Mayo 15 1869	Ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal [Modificación a la ley de diciembre 2 de 1867].*		B. Juárez-I. Mariscal.
Noviembre 9 1869	Reglamento de la ley orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal.		B. Juárez-I. Ma. Iglesias.
Julio 25 1873	Proyecto de reforma de la Instrucción Primaria en las escuelas municipales de México.**		L. Malanco [Presidente de la Comisión Municipal de la Instrucción Pública].
Octubre 21 1873	[Ley de la Preparatoria] [modificación al plan de 1869].		S. L. de Tejada J. Díaz Covarrubias.
Octubre 22 1875	Proyecto de Escuela Nacional de Profesores para las Escuelas Públicas Primarias y Secundarias Elementales.**		J. M. Rodríguez y Cos.
Diciembre 13 1875	[Proyecto sobre la Instrucción Obligatoria].**	Primaria.	[Cámara de Diputados] (Cfr. capítulo X, 31).
Enero 24 1877	[Disposiciones complementarias a las modificaciones introducidas en octubre 21 de 1873 en la EP].		Comunicación: I. Ramírez.

Febrero 28 1878	Reglamento para las escuelas primarias para niñas y secundaria de niñas.[4]		P. Díaz-P. Pérez de Tagle.
Enero 12 1879	Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias para niños.[4]		P. Díaz-P. Pérez de Tagle.
Abril 21 1881[5]	Proyecto de la ley orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal.	Primaria, Escuela Normal, Secundaria y Profesional.	E. Montes.
Marzo 18 1884	Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales Primarias.		M. González-J. Baranda.
1885	Dictamen sobre las modificaciones a la ley de Instrucción Pública en lo relativo a la enseñanza secundaria superior.**		Junta de Maestros de la Escuela Preparatoria.
Octubre 2 1886	Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la Ciudad de México* (Cfr. capítulo XII, 8).		P. Díaz-J. Baranda.
Octubre 17 1886	Modificaciones a la ley de Instrucción Pública propuesta por los catedráticos de la ENP [sic].**		R. A. de la Peña.
Mayo 23 1888	Ley sobre Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios Federales.*	Primaria Elemental (Obligatoria) y Superior.	P. Díaz-J. Baranda.

[4] Los anteriores se reúnen en el reglamento de marzo 18 de 1884.
[5] Publicado en el *Diario Oficial* los días 21, 22 y 23. El proyecto sólo especifica el mes.

Diciembre 21 1889	Reglamento de la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria en la Ciudad de México* (Cfr. capítulo XIII, 3.7).	[Secundaria de niñas - Escuela Normal de Profesoras].[6]	P. Díaz-J. Baranda.
Marzo 21 1891	Ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de...*	[Resoluciones propuestas y aprobadas en el Primer Congreso de Instrucción (Cfr. capítulo XIII, 3. 4 y capítulo XV, 1)].	P. Díaz-J. Baranda.
Mayo 27 1892	Reforma al reglamento[7] de la Escuela Normal de Profesores.*	[Duración uniforme de cinco años de estudio (Cfr. capítulo XIV, 3 y capítulo XV, 3)].	Acuerdo de J. Baranda.
Diciembre 19 1893	Reforma al reglamento de la Escuela Normal de Profesores.*	[Inconvenientes advertidos en la aplicación del de mayo 27].	P. Díaz-J. Baranda.
Noviembre 7 1896	Ley reglamentaria de la Instrucción Primaria Superior en el Distrito Federal y Territorios de...*	Primaria Superior (enseñanza media, entre la elemental y la preparatoria).[8]	P. Díaz-J. Baranda.
Diciembre 19 1896	Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal (''Plan Chávez'').*		P. Díaz-J. Baranda.
Noviembre 15 1897	Ley de la Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal.*	[Ligeras modificaciones al anterior].	P. Díaz-J. Fernández.
Octubre 30 1901	Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria.*	[Reformas al plan de 1896 (ocho semestres). Regreso al sistema de seis años].	P. Díaz-J. Fernández.

[6] Junio 4 de 1888. Decreto para la transformación de la EN Secundaria de niñas en EN para Profesoras de Instrucción Primaria.

[7] Se refiere al reglamento de octubre 2 de 1886.

[8] Con fundamento en la ley de junio 3 de 1896 (Cfr. capítulo XV, 2).

Diciembre 12 1901	Ley de la Enseñanza Primaria Superior (cuatro años).*	Primaria Superior General (obligatorios), Primaria Superior Especial (principios elementales de ciencias, artes u oficios).[9]	P. Díaz-J. Fernández.
Junio 28 1902	Plan de Estudios de la Escuela Normal de Profesores.*	Profesores de Instrucción Primaria elemental (cuatro años) y primaria superior (seis años).	P. Díaz-J. Fernández.
Enero 17 1907	Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria.*	[Semejanza con el de 1901, supresión de un año].	P. Díaz-J. Sierra.
Agosto 15 1908	Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales.*	Primaria elemental (cinco años). Primaria superior (dos años).	P. Díaz-J. Sierra.
Diciembre 10 1908	Plan de estudios de las Escuelas Normales Primarias [además de formación de educadoras para párvulos].*		P. Díaz-J. Sierra.
Mayo 10 1911	Proyecto de ley para establecer en toda la república escuelas de instrucción rudimentaria.[10]	Instrucción Rudimentaria	P. Díaz-Vera Estañol.

[9] Innovación que es un comienzo de las escuelas vocacionales.
[10] Promulgada en junio 1o. de 1911.

NOTAS:

1) La lista presenta cronológicamente la sucesión de ensayos educativos (Cfr. Introducción 2), desde el año de 1821 hasta mayo 25 de 1911. Estos muestran en compendio la trayectoria y las transformaciones importantes de la educación pública en la primaria, preparatoria y la normal.

2) Se omiten los planes y proyectos que no especifican materias de estudio, o cuya vigencia fue efímera, así como las leyes que, en cuanto a organización de la instrucción no difieren de sus antecesoras (la de junio 3 de 1896 no difiere de la de 1891) y las nuevas recomendaciones (Resoluciones de los Congresos de Instrucción de 1889-1890 y 1890-1891).

3) El asterisco indica los 12 ensayos educativos correspondientes a la etapa de preparación: 1821 a 1865 y a partir del año de 1867 a mayo de 1911, los *19 planes de estudio que se sucedieron en la etapa de consolidación*.

Los señalados en esta forma son los que se consideraron para realizar el cómputo general de ensayos y planes de estudio (Cfr. capítulo XXI, 2.1.).

4) Los ensayos educativos, sin indicación alguna, no se tomaron en cuenta, aun siendo oficiales para el cómputo, por alguna de las siguientes razones: 1) haber tenido efímera vigencia; 2) constituir modificaciones muy concretas; 3) reglamentar la ley que le antecede sin introducir innovaciones sobresalientes o 4) haberse reducido a meros ‘‘proyectos’’ (Cfr. Introducción, 2).

5) El doble asterisco indica los ‘‘proyectos’’ y ‘‘planes’’ de estudio de iniciativa personal más sobresalientes; y los ‘‘dictámenes’’ o ‘‘modificaciones’’ que, aun no considerándose oficiales, son dignos de mención.

6) En primer lugar aparece la fecha de expedición de los diferentes ensayos educativos (decretos, leyes, reglamentos, reglas, reformas, etc.). Luego se enuncia el título con base en las fuentes que aparecen al calce. En seguida, se menciona el grado a que se refiere el ensayo y, por último, el autor o los firmantes.

7) Cuando no se pudo especificar en forma precisa la fecha o el título, el dato aparece entre corchetes.

FUENTES:

Documentos primarios respectivos (Archivo General de la Nación, Biblioteca Nacional, Colección Latinoamericana ‘‘Nettie Lee Benson’’ de Austin, Texas).

Dublán y Lozano, 1876-1890.

Dublán y Esteva, 1897-1904.

Fernández Villarreal y Barbero, 1907-1911.

Memorias del ramo (Cfr. Apéndice 4).

Boletín de Instrucción Pública (Cfr. Apéndice 8).

APÉNDICE 8

REVISTAS

La siguiente lista de revistas y publicaciones periódicas se encuentra dividida en dos partes. La primera incluye una serie de publicaciones propias de la época estudiada, concretamente del año de 1870 a 1911. A su vez, la segunda parte contiene las publicaciones propiamente contemporáneas.

No hay mejores palabras para introducir la primera parte de esta lista que las expresadas por el subsecretario del ramo de Instrucción Pública y Bellas Artes, licenciado Ezequiel A. Chávez (1905-1911), en su obra *México: su evolución social*, 1902, p. 594.

> La difusión de las ideas concernientes a educación se ha producido asimismo por medio de las diversas publicaciones escolares, y entre ellas deben citarse: a mediados de este siglo, las que con los nombres de *El Instructor* o *El Mosaico Mexicano*, llevaron su contingente enciclopédico a todas las poblaciones del país; hace cerca de treinta años *La enseñanza*, que tuvo un carácter más marcadamente pedagógico, sobre todo para la educación secundaria; y por último, en la actualidad, tres órdenes de publicaciones de diversa índole: a) *las primeras y más antiguas revistas de estudios especiales* [subrayado en el original], tales como los de Medicina, de Agricultura o la extinguida publicación llamada *La Escuela de Artes y Oficios;* b) *las segundas, publicaciones de corto número de páginas dedicadas a la instrucción primaria, y útiles sobre todo para divulgar los principios de la metodología relativa* [subrayado en el original], tales como *El Instructor*, de Aguascalientes, que ha sostenido infatigablemente el Dr. Jesús Díaz de León: el *México Intelectual*, que dirige en Jalapa el gran pedagogo Enrique Rébsamen; *La Educación Contemporánea*, que organizó y sostuvo en Colima el distinguido educacionista Gregorio Torres Quintero; *La Revista Pedagógica*, del dedicado y cuidadoso Emilio Rodríguez, publicada en Monterrey, y *La Escuela Primaria*, del célebre educador Rodolfo Menéndez, que en toda la península yucateca y aun en la República es portavoz de los últimos adelantos pedagógicos, así como lo son por su reconocida influencia, y sobre todo por medio de publicaciones oficiales, el ingeniero y maestro Miguel F. Martínez, en Nuevo León; el inspector de Escuelas, Bruno Martínez, en Durango; el profesor José E. Pedrosa, en Zacatecas, y el notable discípulo de Enrique Rébsamen, Enrique Paniagua, en Guanajuato. Finalmente c) *un tercer grupo de publicaciones escolares está constituido por aquellas que desean ser el fiel trasunto de los progresos del país y que reproducen todas las leyes vigentes en el particular, así como los datos estadísticos y los estudios pedagógicos que caracterizan la educación nacional en sus*

diversos grados y bajo sus múltiples fases. La única publicación que parcialmente responde a este desiderátum es la Revista de la Instrucción Pública Mexicana [subrayado en el original], que fue organizada por la Secretaría de Justicia, que circula gratuitamente entre los profesores del país, y que, bajo la dirección del autor de este estudio, ha publicado ya todas las leyes vigentes sobre el particular en el Distrito Federal, varias de los Estados, y, año por año, los programas vigentes en las escuelas oficiales, para difundir a ese respecto los procedimientos y métodos adoptados.

Ateneo Mexicano. México: Imprenta de Vicente G. Torres, 1844.

Boletín Bibliográfico y Escolar.

Revista quincenal de índole pedagógica. Organo de la Biblioteca ''Romero Rubio'' y de las escuelas de Tacubaya. Su director fundador fue el licenciado Ramón Manterola. Empezó su publicación en enero 15 de 1891.

Boletín de Instrucción Pública.

Por acuerdo de enero 20 de 1903, en lugar de la *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, publíquese cada diez días un *Boletín de Instrucción Pública* como órgano de esta Secretaría, para que en él aparezcan todas las leyes, reglamentos, circulares, resoluciones, programas, convocatorias y avisos relativos a la instrucción pública en el Distrito y Territorios Federales, en el concepto en que tendrán fuerza obligatoria por el hecho de publicarse en el mencionado Boletín (*Boletín de Instrucción Pública*, 1903, *1*). Publicado de 1903 a 1913.

Eco pedagógico, El.

Publicación mensual de índole pedagógica tal y como su nombre lo indica. Fundado en la ciudad de México por Andrés Oscoy en agosto 16 de 1893. Director propietario el mismo señor Oscoy.

Escolar Mexicano, El.

Publicación pedagógica semanal. Se trata de una revista dominical de instrucción, moral y recreo dedicado a la niñez y a los profesores de enseñanza primaria. Empezó a publicarse en junio 20 de 1888 contando con maestros distinguidos dentro del cuerpo de redactores y colaboradores. Editor y redactor propietario: Alberto Correa.

Redactores	*Colaboradores*
Lic. Guillermo Prieto	Dolores Correa Zapata
Lic. Ramón Manterola	Ignacio M. Altamirano
Dr. Luis E. Ruiz	Manuel M. Contreras
Dr. Manuel Flores	José Ma. Rodríguez y Cos
Lic. Manuel Cervantes Imaz	Justo Sierra
Sr. Aurelio M. Oviedo	

Educación contemporánea, La.

Publicación pedagógica quincenal. Aparece como el órgano de la Sección de Instrucción y Beneficencia Públicas. Su director fundador fue Gregorio Torres Quintero en la ciudad de Colima en noviembre 1o. de 1895. Duró como tal en esta primera etapa hasta 1901-1902. Se convierte en publicación mensual desde el año de 1905 hasta 1910 y fue su director Miguel Díaz.

Enseñanza, La.

Revista de instrucción y recreo. Dedicada al pueblo. Apareció en junio 1o. de 1870, sin nombrar a su director. En un principio se imprimía en Nueva York, pero desde octubre 1o. de 1871 hasta su desaparición en abril 1o. de 1876, fue impresa en la ciudad de México. Desde octubre 1o. de 1876, apareció el cuerpo de redacción integrado por Manuel Orozco y Berra, Hilarión Frías y Soto y Manuel Peredo.

Enseñanza Moderna, La.

Publicación semanal. Director propietario: Lázaro Pavia. Redactor en jefe Félix Ramos I. Duarte. Empezó a publicarse en la ciudad de México en el año de 1897 y dejó de publicarse en 1908. Su programa, contenido en el No. 1 del Tomo I de octubre 1o. de 1897, menciona que se concreta a la instrucción pública del país, y expone sus objetivos: difusión y aplicación de métodos de enseñanza, disposiciones de los encargos del ramo de instrucción, etcétera.

Enseñanza Normal, La.

Publicación mensual, dirigida a los profesores y alumnos de las escuelas normales del país. Su director fundador fue Alberto Correa, quien fue auxiliado por Marcos Becerra y Enrique Villarreal, así como del personal docente de las escuelas normales de la ciudad de México quienes mandaban sus comentarios y artículos pedagógicos. Se publicó durante esta primera etapa de 1904 a 1909, pues al morir Correa, la revista continúa bajo la dirección de Leopoldo Kiel iniciándose así, en 1909, su segunda época. Colaboraron en ella Abraham Castellanos y Arturo Perdomo Leal, subdirector de la Escuela Normal en 1909. Apareció hasta 1910.

Enseñanza Objetiva, La.

Publicación semanal dedicada a la propagación y adelanto del método objetivo así como de la educación civil y moral de la juventud, como lo indica su prólogo. El primer tomo data del año 1879. Los datos parecen indicar que dejó de publicarse a finales del año de 1893.

Enseñanza Primaria, La.

Publicación pedagógica quincenal. Organo del Colegio de Profesores Normalistas de México. Los socios fundadores fueron: Luis de Brena, Ponciano Rodríguez, Celso Pineda y Gregorio Torres Quintero, quien aparece como jefe de redacción. Empezó a publicarse en junio 1o. de 1901. Se trata de una obra dirigida únicamente a los profesores. Parece que dejó de publicarse en 1910.

Escuela Mexicana, La.

Publicación decenal. Organo de la Dirección General de Instrucción del Distrito y Territorios Federales. Apareció desde 1904 hasta 1912. El director era el mismo de la Dirección General de Instrucción del Distrito y Territorios Federales, mientras que la redacción estaría a cargo del oficial primero de dicha Dirección.

Escuela Moderna, La.

Publicación quincenal pedagógica, auspiciada por el secretario de Justicia e Instrucción Pública. Se inició a fines de 1889. Director: Luis Victoriano Pimentel. Colaboradores: Ramón Manterola, Enrique Laubscher, Porfirio Parra, Enrique Rébsamen, Graciano Valenzuela, Luis E. Ruiz, Rodolfo Menéndez y otros. Se conocen dos volúmenes, cuyos números alcanzan hasta 1892.

Escuela Primaria, La.

Publicación quincenal de carácter pedagógico, fundada en la ciudad de Mérida, Yuc., por Rodolfo Menéndez en 1886, que era también su director y editor propietario. Dejó de publicarse en el último lustro del siglo XIX.

Magisterio Nacional, El.

Revista mensual pedagógica fundada y dirigida por Julio S. Hernández. El primer número salió en enero de 1904 y la última noticia de la publicación data de fines de 1906.

México Intelectual.

Revista pedagógica y científico-literaria. Publicación mensual en sus inicios, posteriormente quincenal. Redactores propietarios: Enrique Rébsamen, doctor E. Fuentes y Betancourt, doctor Hugo Topf, Jalapa, Imprenta del Gobierno del Estado. Tomos I a XXIX, 1889-1904. Esta revista es sin duda la más creadora y mejor informada de su época, por lo que a nuestro país se refiere (Avilés, 1967, p. 45). Dadas las múltiples ocupaciones de Rébsamen como director general de Enseñanza Normal en el Distrito

Federal, la revista no pudo editarse en 1902. En 1903 reapareció, con un nuevo cuerpo de redactores y con mayor formato (Zollinger, 1957, p. 76).

Revista de la Instrucción Pública Mexicana.

Publicación quincenal bajo la inspección de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública. Director Ezequiel A. Chávez. Bajo este nombre se publicó desde 1897 hasta 1903, cuando fue sustituida por el *Boletín de Instrucción Pública* como Organo de la Secretaría del ramo desde 1903 a 1913.

Revista Positiva.

Publicación mensual. Revista científica, filosófica, social y política. Organo del positivismo en México. Se publicó 13 veces en el año, el día 12 de cada mes positivista. Así lo hizo desde 1901 hasta 1914. Editada por Agustín Aragón.

Semanario de las señoritas mexicanas.

Educación científica, moral y literaria del bello sexo. México: Imprenta de Vicente G. Torres, 1842, Tomo III.

Revistas actuales usadas en la obra

Americas, The.
Anuario de Estudios Latinoamericanos.
Boletín Bibliográfico de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
Change in Higher Education.
Filosofía y Letras.
Historia Mexicana.
Humanitas.
Journal of Experimental Psychology.
Psychology Today.

APÉNDICE 9

LOS SECRETARIOS DEL RAMO DE 1821 A 1911

Gobierno de México	*Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores** (Decreto de noviembre 8 de 1821)
Primera Regencia Septiembre 28 1821-abril 11 1822	José Manuel de Herrera* *Memoria*... 1822 Octubre 5 1821-abril 11 1822
Segunda Regencia Abril 11 1822-mayo 18 1822	José Manuel de Herrera Abril 11 1822-mayo 18 1822
Primer Imperio: Agustín I Mayo 18 1822-marzo 19 1823	José Manuel de Herrera Mayo 19 1822-agosto 10 1822 Andrés Quintana Roo Agosto 11 1822-febrero 22 1823 José del Valle Febrero 23 1823-marzo 31 1823
Supremo Poder Ejecutivo Abril 1o. 1823-octubre 10 1824 Pedro Celestino Negrete Nicolás Bravo Guadalupe Victoria	José Ignacio García Illueca Abril 2 1823-abril 15 1823 Lucas Alamán* *Memoria*... 1823 Abril 16 1823-abril 23 1824 Pablo de la Llave Abril 24 1824-mayo 14 1824 Lucas Alamán Mayo 15 1824-septiembre 21 1824 Juan Guzmán, O. M. Septiembre 24 1824-octubre 10 1824
Primera República Federal Enero 31 1824-octubre 23 1835	
Guadalupe Victoria Octubre 10 1824-abril 1o. 1829	Juan Guzmán, O. M. Octubre 10 1824-enero 11 1825

* Las notas se encuentran al final de este Apéndice.

O.M. Oficial Mayor
O.M.E. Oficial Mayor Encargado
E. Encargado

	Lucas Alamán* *Memoria*... 1825 Enero 12 1825-septiembre 26 1825 Manuel Gómez Pedraza Septiembre 27 1825-noviembre 2 1825 Sebastián Camacho* *Memoria*... 1826 Noviembre 3 1825-julio 5 1826 Juan J. Espinoza de los Monteros, O.M.E.* *Memoria*... 1827 **Memoria*... 1828 Julio 6 1826-marzo 7 1828 Juan de Dios Cañedo* *Memoria*... 1829 Marzo 8 1828-enero 25 1829 José Ma. de Bocanegra Enero 26 1829-abril 1o. 1829
Vicente Guerrero Abril 1o. 1829-diciembre 18 1829	José Ma. de Bocanegra Abril 1o. 1829-noviembre 2 1829 Agustín Viezca Noviembre 3 1829-diciembre 18 1829
José Ma. de Bocanegra Diciembre 18 1829-diciembre 23 1829	Agustín Viezca Diciembre 18 1829-diciembre 23 1829
Junta: Pedro Vélez, Lucas Alamán y Luis Quintanar Diciembre 23 1829-diciembre 31 1829	Manuel Ortiz de la Torre Diciembre 23 1829-diciembre 31 1829
Anastasio Bustamante Enero 1o. 1830-agosto 14 1832	Manuel Ortiz de la Torre Enero 1o. 1830-enero 11 1830 Lucas Alamán* *Memoria*... 1830 *Memoria*... 1831 *Memoria*... 1832 Enero 12 1830-mayo 20 1832 José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Mayo 21 1832-agosto 14 1832
Melchor Múzquiz Agosto 14 1832-diciembre 24 1832	José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Agosto 14 1832-agosto 19 1832 Francisco Fagoaga Agosto 20 1832-diciembre 24 1832
Manuel Gómez Pedraza Diciembre 24 1832-abril 1o. 1833	Bernardo González Angulo Diciembre 26 1832-abril 1o. 1833

Valentín Gómez Farías Abril 1o. 1833-mayo 16 1833	Bernardo González Angulo Abril 1o. 1833-abril 26 1833
	Carlos García Abril 27 1833-mayo 16 1833
Antonio López de Santa Anna Mayo 16 1833-junio 5 1833	Carlos García* *Memoria*... 1833 Mayo 16 1833-junio 3 1833
Valentín Gómez Farías Junio 3 1833-junio 18 1833	Carlos García Junio 3 1833-junio 18 1833
Antonio López de Santa Anna Junio 18 1833-julio 5 1833	Carlos García Junio 18 1833-julio 5 1833
Valentín Gómez Farías Julio 5 1833-octubre 27 1833	Carlos García Julio 5 1833-octubre 27 1833
Antonio López de Santa Anna Octubre 27 1833-diciembre 15 1833	Carlos García Octubre 27 1833-diciembre 15 1833
Valentín Gómez Farías Diciembre 16 1833-abril 24 1834	Fco. Ma. Lombardo O.M.E. Diciembre 16 1833-enero 10 1834
	Fco. Ma. Lombardo, Ministro Enero 11 1834-abril 24 1834
Antonio López de Santa Anna Abril 24 1834-enero 27 1835	Fco. Ma. Lombardo Abril 24 1834-enero 22 1835
	José Ma. Gutiérrez de Estrada Enero 23 1835-enero 27 1835
Primera República Central Octubre 23 1835-octubre 6 1841	
Miguel Barragán Enero 28 1835-febrero 27 1836	José Ma. Gutiérrez de Estrada* *Memoria*... 1835 Enero 28 1835-junio 1o. 1835 José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Junio 2 1835-julio 8 1835 Manuel Díaz de Bonilla Julio 9 1835-octubre 28 1835 José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Octubre 29 1835-febrero 27 1836
	*Ministerio de lo Interior**[3] (Decreto de diciembre 29 de 1836)

José Justo Corro Febrero 27 1836-abril 19 1837	José Ma. Monasterio, O.M.E. Febrero 27 1836-abril 19 1837
Anastasio Bustamante Abril 19 1837-marzo 20 1839	Joaquín de Iturbide, O.M.E. Abril 19 1837-abril 26 1837 Manuel de la Peña y Peña Abril 27 1837-octubre 24 1837 José Antonio Romero* *Memoria*... 1838 Octubre 25 1837-marzo 8 1838 Luis G. Cuevas, E. Marzo 9 1838-marzo 21 1838 José Joaquín Pesado Marzo 22 1838-septiembre 25 1838 Luis G. Cuevas, E. Septiembre 26 1838-octubre 17 1838 José Joaquín Pesado Octubre 18 1838-diciembre 12 1838 Juan Rodríguez Puebla Diciembre 13 1838-diciembre 16 1838 Joaquín de Iturbide, O.M.E. Diciembre 17 1838, diciembre 19 1838 Manuel E. de Gorostiza Diciembre 20 1838-diciembre 25 1838 Agustín Pérez de Lebrija Diciembre 26 1838-marzo 20 1839
Antonio López de Santa Anna Marzo 20 1839-julio 10 1839	Agustín Pérez de Lebrija Marzo 20 1839-abril 11 1839 Joaquín de Iturbide, O.M.E. Abril 11 1839-abril 26 1839 Juan de Dios Cañedo Abril 27 1839-mayo 18 1839 José Antonio Romero Mayo 18 1839-julio 10 1839
Nicolás Bravo Julio 10 1839-julio 19 1839	José Antonio Romero Julio 10 1839-julio 19 1839
Anastasio Bustamante Julio 19 1839-septiembre 22 1841	José Antonio Romero Julio 19 1839-julio 26 1839 Luis G. Cuevas Julio 27 1839-enero 12 1840 Juan de Dios Cañedo E. Enero 13 1840-febrero 9 1840 Luis G. Cuevas Febrero 10 1840-agosto 3 1840

	Juan de Dios Cañedo, E. Agosto 4 1840-septiembre 14 1840 José Mariano Marín Septiembre 15 1840-diciembre 6 1840 José Ma. Jiménez Diciembre 7 1840-septiembre 22 1841
Fco. Javier Echeverría Septiembre 22 1841-octubre 10 1841	José Ma. Jiménez Septiembre 22 1841-octubre 3 1841
	Ministerio de Instrucción Pública e Industria[4]
	Joaquín de Iturbide, O.M.E. Octubre 4 1841-octubre 10 1841
Ejecutivo Provisional (octubre 10 1841-febrero 2 1844)	
Intermedio Federal: Antonio López de Santa Anna Octubre 10 1841-octubre 26 1842	 Crispiniano del Castillo Octubre 10 1841-febrero 21 1842 Pedro Vélez Febrero 22 1842-octubre 26 1842
Nicolás Bravo Octubre 26 1842-marzo 4 1843	Pedro Vélez Octubre 26 1842-marzo 4 1843
Antonio López de Santa Anna Marzo 4 1843-octubre 4 1843	Pedro Vélez Marzo 4 1843-julio 16 1843
Segunda República Central Junio 12 1843-agosto 22 1846	*Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria*[5] Manuel Baranda Julio 17 1843-octubre 4 1843
Valentín Canalizo Octubre 4 1843-junio 4 1844	Manuel Baranda* *Memoria*... 1844 Octubre 4 1843-junio 4 1844
Antonio López de Santa Anna Junio 4 1844-septiembre 12 1844	Manuel Baranda Junio 4 1844-septiembre 12 1844
José Joaquín de Herrera Septiembre 12 1844-septiembre 21 1844	Manuel Baranda Septiembre 12 1844-septiembre 21 1844

Valentín Canalizo Septiembre 21 1844-diciembre 6 1844	Manuel Baranda Septiembre 21 1844-diciembre 6 1844
José Joaquín de Herrera Diciembre 6 1845-diciembre 30 1845	Mariano Riva Palacio* *Memoria*… 1845 Diciembre 7 1844-agosto 11 1845 José Ma. Durán, O.M. y 2o. E. Agosto 12 1845-agosto 14 1845 Bernardo Couto Agosto 14 1845-octubre 19 1845 Demetrio Montes de Oca Octubre 20 1845-diciembre 28 1845 José Ma. Durán, O.M. y 2o. E. Diciembre 29 1845-diciembre 30 1845
Mariano Paredes y Arrillaga Enero 4 1846-julio 28 1846	José Ma. Durán, O.M. y 2o. E. Enero 4 1846-enero 6 1846 Obispo Luciano Becerra Enero 7 1846-junio 17 1846 José Ma. Durán, O.M. y 2o. E. Junio 18 1846-julio 28 1846
Nicolás Bravo Julio 28 1846-agosto 4 1846	José Ma. Durán, O.M. y 2o. E. Julio 28 1846-julio 31 1846 José Ma. Jiménez Julio 31 1846-agosto 4 1846
Segunda República Federal Agosto 22 1846-abril 20 1853	*Secretaría de Estado y del Despacho* de *Relaciones Interiores y Exteriores*[6]
Mariano Salas (1797-1867) Agosto 5 1846-diciembre 23 1846	José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Agosto 5 1846-agosto 26 1846 Manuel Crescencio Rejón Agosto 27 1846-octubre 20 1846 José Ma. Lafragua* *Memoria*… 1847 Octubre 21 1846-diciembre 23 1846
Valentín Gómez Farías Diciembre 23 1846-marzo 21 1847	José Fdo. Ramírez Diciembre 24 1846-enero 27 1847 José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Enero 28 1847-febrero 27 1847 Ignacio Sierra y Ross, E. Febrero 28 1847-mayo 21 1847
Antonio López de Santa Anna Mayo 21 1847-abril 2 1847	Ignacio Sierra y Ross, E. Mayo 21 1847-mayo 26 1847

	Manuel Baranda Mayo 27 1847-abril 2 1847
Pedro Ma. Anaya Abril 2 1847-mayo 20 1847	Manuel Baranda Abril 2 1847-mayo 20 1847
Antonio López de Santa Anna Mayo 20 1847-septiembre 16 1847	Manuel Baranda Mayo 20 1847-juno 17 1847 Domingo Ibarra Junio 18 1847-julio 6 1847 José Ramón Pacheco Julio 7 1847-septiembre 16 1847
Manuel de la Peña y Peña Septiembre 26 1847-noviembre 13 1847	Luis de la Rosa Septiembre 26 1847-noviembre 13 1847
Pedro Ma. Anaya Noviembre 13 1847-enero 8 1848	Manuel de la Peña y Peña Noviembre 14 1847-enero 8 1848
Manuel de la Peña y Peña Enero 8 1848-junio 3 1848	Luis de la Rosa Enero 9 1848-junio 3 1848
José Joaquín de Herrera Junio 3 1848-enero 15 1851	Mariano Otero Junio 4 1848-noviembre 14 1848 Luis G. Cuevas* *Memoria...* 1849 Noviembre 15 1848-mayo 2 1849
	José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Mayo 3 1849-mayo 9 1849 José Ma. Lacunza* *Memoria...* 1850, *Memoria...* 1851 Mayo 10 1849-enero 15 1851
Mariano Arista Enero 15 1851-enero 6 1853	Mariano Yáñez Enero 16 1851-abril 28 1851 José Ma. Ortiz Monasterio, O.M.E. Abril 29 1851-junio 9 1851 Mariano Macedo Junio 10 1851-septiembre 10 1851 José Fdo. Ramírez Septiembre 11 1851-marzo 3 1852 José Urbano Fonseca, E. Mayo 4 1852-marzo 19 1852 José Fdo. Ramírez Marzo 20 1852-septiembre 2 1852 José Miguel Arroyo, O.M.E. Septiembre 3 1852-octubre 22 1852

	Mariano Yáñez Octubre 22 1852-diciembre 10 1852 José Miguel Arroyo, O.M.E. Diciembre 11 1852-enero 5 1853
Juan Bautista Ceballos Enero 6 1853-febrero 8 1853	José Miguel Arroyo, O.M.E. Enero 6 1853-enero 8 1853 Juan Antonio de la Fuente Enero 8 1853-enero 18 1853 José Miguel Arroyo, O.M.E. Enero 19 1853-febrero 8 1853
Manuel Lombardini Febrero 8 1853-abril 20 1853	José Miguel Arroyo, O.M.E. Febrero 9 1853-abril 20 1853
Régimen Aconstitucional Centralista Abril 20 1853-agosto 12 1855	*Ministerio de Relaciones Interiores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública*[7]
Antonio López de Santa Anna Abril 20 1853-agosto 12 1855	Teodosio Lares Abril 20 1853-agosto 12 1855
Régimen Aconstitucional Agosto 12 1855-febrero 5 1857	
Gral. Martín Carrera Agosto 15 1855-septiembre 12 1855	Mariano Alegría, O.M. y 2o. E. Agosto 15 1855-agosto 17 1855 José Ma. Durán, O.M.E. Agosto 18 1855-septiembre 12 1855
Gral. Juan Alvarez Octubre 4 1855-diciembre 11 1855	Benito Juárez Octubre 6 1855-diciembre 9 1855
Tercera República Federal Febrero 5 1857-julio 11 1863	
Ignacio Comonfort Diciembre 11 1855-enero 21 1858	Ramón Isaac Alcaraz, O.M.E. Diciembre 11 1855-diciembre 13 1855 Ezequiel Montes Diciembre 13 1855-diciembre 9 1856 Ramón Isaac Alcaraz, O.M.E. Diciembre 9 1856-enero 13 1857 José Ma. Iglesias Enero 13 1857-mayo 25 1857 Ramón Isaac Alcaraz, O.M.E. Mayo 26 1857-junio 6 1857

Antonio García
Junio 6 1857-septiembre 16 1857
Ramón Isaac Alcaraz, O.M.E.
Septiembre 17 1857-septiembre 19 1857
Manuel Ruiz
Septiembre 20 1857-diciembre 16 1857
Nicolás Pizarro Suárez, O.M.E.
Diciembre 17 1857-enero 20 1858

CONSERVADORES

Félix Zuloaga
Enero 23 1858-febrero 2 1859
Manuel Larráinzar
Enero 24 1858-abril 20 1858
Mariano Alegría, O. 1o. E.
Abril 21 1858-abril 23 1858
Hilario Elguero, E.
Abril 24 1858-julio 9 1858
Fco. J. Miranda
Julio 10 1858-febrero 2 1859

Miguel Miramón
Febrero 2 1859-agosto 13 1860
Mariano Alegría, O. 1o. E.
Febrero 3 1859-febrero 14 1859
Manuel Larraínzar
Febrero 15 1859-julio 6 1859
Isidro Díaz
Julio 7 1859-agosto 12 1860

José Ignacio Pavón
Agosto 13 1860-agosto 15 1860
José Ma. Durán, O.M.E.
Agosto 13 1860-agosto 15 1860

Miguel Miramón
Agosto 15 1860-diciembre 24 1860
José Ma. Durán
Agosto 15 1860-agosto 18 1860
Teodosio Lares
Agosto 18 1860-diciembre 1860

Félix Zuloaga
Diciembre 28 1860-1862

LIBERALES

Benito Juárez
Enero 19 1858-julio 15 1867
Manuel Ruiz
Enero 19 1858-enero 21 1861
Ignacio Ramírez
Enero 21 1861-mayo 9 1961

Secretaría de Justicia, Fomento e Instrucción Pública

Joaquín Ruiz
Mayo 10 1861-noviembre 22 1861

Jesús Terán
Diciembre 10 1861-septiembre 1o. 1863

Sebastián Lerdo de Tejada
Septiembre 2 1863-septiembre 11 1863

José Ma. Iglesias
Septiembre 11 1863-julio 21 1867

Segundo Imperio
Julio 11 1863-mayo 15 1867

Junta Superior de Gobierno
Junio 18 1863-junio 25 1863

Ejecutivo

Junio 25 1863-mayo 20 1864
llamada Regencia desde julio 11 1863
Juan N. Almonte

José Mariano Salas
Pelagio A. de Labastida

Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública

Felipe Reygosa
Junio 21 1863-abril 1864

Lugarteniente del Imperio
Juan N. Almonte
Mayo 20 1864-junio 12 1864

Maximiliano I
Abril 10 1864-mayo 15 1867

Ministerio de Instrucción Pública y Cultos[8]
Manuel Siliceo
Abril 10 1865-octubre 18 1865
Francisco Artigas
Octubre 18 1865-marzo 3 1866
Pedro Escudero Echánove
Marzo 3 1866-mayo 29 1866
Mariano A. Bejarano
Mayo 29 1866-septiembre 14 1866
Manuel García Aguirre
Septiembre 14 1866-mayo 15 1867

República Restaurada
Mayo 15 1867-noviembre 20 1876

Benito Juárez
Julio 15 1867-julio 18 1872

Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública[9]

Antonio Martínez de Castro*
Memoria… 1868
Julio 21 1867-junio 16 1868
Ignacio Mariscal
Junio 16 1868-julio 20 1869
José Ma. Iglesias* *Memoria*… 1869
Memoria… 1870
Julio 22 1869-marzo 10 1871
Manuel Saavedra
Marzo 11 1871-mayo 1871
Ramón I. Alcaraz
Mayo 1871-julio 8 1872

Sebastián Lerdo de Tejada
Julio 19 1872-noviembre 20 1876

Ramón I. Alcaraz
Julio 19 1872-diciembre 1o. 1872

José Ma. Iglesias

José Díaz Covarrubias*
Memoria... 1873
Diciembre 1o. 1872-noviembre 18 1876

Porfiriato

Porfirio Díaz
Noviembre 23 1876-diciembre 11 1876
Juan N. Méndez
Diciembre 11 1876-febrero 17 1877

Ignacio Ramírez
Noviembre 29 1876-mayo 7 1877
Protasio Pérez de Tagle*
Memoria... 1878
Mayo 7 1877-noviembre 15 1879

Porfirio Díaz
Febrero 17 1877-noviembre 30 1880

Ignacio Mariscal
Diciembre 20 1879-noviembre 30 1880

Manuel González
Diciembre 1o. 1880-noviembre 30 1884

Ezequiel Montes* *Memoria*... 1881
Diciembre 1o. 1880-abril 30 1882
Joaquín Baranda
Septiembre 15 1882-noviembre 30 1884

Porfirio Díaz
Diciembre 1o. 1884-mayo 25 1911

Joaquín Baranda* *Memoria*... 1887
Memoria... 1889
Memoria... 1892
Memoria... 1899

Diciembre 1o. 1884-febrero 6 1901
Justino Fernández* *Memoria*... 1902
Febrero 6 1901-junio 30 1905

Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes[10]
Justo Sierra Méndez
Julio 1o. 1905-marzo 28 1911
Jorge Vera Estañol
Marzo 28 1911-mayo 25 1911

NOTAS

1) Adviértase que, a lo largo de la obra, se procuró utilizar el término preciso de ministro o secretario para designar al titular, de acuerdo con el nombre que la dependencia encargada del ramo educativo tuviera. Sin embargo, debe tenerse presente el hecho de que las mismas fuentes de la época: disposiciones legislativas (leyes, reglamentos, etc.), *Memorias*, obras de maestros (véanse las dedicatorias) así como la prensa, usan indistintamente dichos términos.

2) La Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores, al igual que la Secretaría de Justicia y Negocios Eclesiásticos, fueron establecidas como tales por Decreto de noviembre 8 de 1821, durante la primera regencia. Asimismo, se especificaron los ramos correspondientes a cada una de ellas. De acuerdo con el Art. 3o. del mismo decreto, la "ilustración" quedó bajo el cuidado de la Secretaría de

Relaciones, en forma implícita y de acuerdo con el sentido de dicho artículo. Su primer ministro fue el general José Manuel de Herrera quien presentó al Congreso la primera *Memoria* del ramo, en enero 10 y 12 de 1822, la cual informa del establecimiento de cuatro secciones en la Secretaría de Relaciones Exteriores e Interiores a su cargo, a saber:

Sección de Estado, encargada de los asuntos públicos.
Sección de Gobernación, dedicada a conservar la tranquilidad pública y cumplimiento de las leyes.
Sección de Beneficencia, encargada de la administración de los fondos piadosos.
Sección de Fomento, dedicada a impulsar aspectos tales como la minería, agricultura e "ilustración" del pueblo.

De 1821 a 1836 se le encargó a la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores la instrucción pública.

3) En 1836 la Secretaría de Relaciones Exteriores e Interiores desapareció. Se desligaron sus funciones exteriores (relaciones con otros países) de las interiores (particulares del país). Por ley de diciembre 29 de ese mismo año, se crearon dos ministerios independientes entre sí:

Ministerio de Relaciones Exteriores, dedicado a atender los asuntos diplomáticos de la República Central y Ministerio de lo Interior, integrado por Justicia, Negocios Eclesiásticos, Industria, Colonización, Beneficencia, Gobernación e Instrucción Pública.

Así, de 1836 a 1841, el ramo de la instrucción pública quedó a cargo del Ministerio de lo Interior.

4) En septiembre 28 de 1841 se promulgaron las Bases de Organización para el Gobierno Provisional de la República, adoptadas en Tacubaya. La base octava establece cuatro ministerios:

Relaciones Exteriores e Interiores
Instrucción Pública e Industria
Hacienda
Guerra y Marina

Destaca la omisión del ramo de Justicia y Negocios Eclesiásticos, reparada, por parte del Ministerio de Relaciones Exteriores y Gobernación (nombre oficial), con la circular de octubre 18 de 1841. Esta prescribe que los ramos de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública, quedan de hecho unidos bajo un solo ministerio, diferente del de Relaciones. Así lo demuestra Don Crispiniano del Castillo al firmar sus decretos como "Ministro de Justicia e Instrucción Pública".

5) En junio 13 de 1843 se promulgan las Bases de Organización Política de la República Mexicana (Bases Orgánicas Centralistas) que establecen en su Art. 93o.: los negocios del gobierno estarían a cargo de cuatro ministerios:

Relaciones Exteriores, Gobernación y Política
Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria
Hacienda
Guerra y Marina

Sin embargo, este esquema dura solamente cuatro años, pues en 1846 el Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria sufre modificaciones. Nuevamente el sistema federal, y por Decreto de agosto 22 de 1846 se declaró el restablecimiento.

6) El movimiento armado de 1846 dio por resultado final la caída del general Paredes y la consiguiente abolición del sistema centralista. Como consecuencia se proclamó nuevamente el sistema federal, y por Decreto de agosto 22 de 1846 se declaró el

restablecimiento de la Constitución de 1824. A raíz de estos sucesos, el ramo de la instrucción pública volvió a quedar a cargo de la Secretaría de Estado y del Despacho de Relaciones Exteriores e Interiores hasta el año de 1853.

7) Nuevamente, por las Bases de Organización Política de la República Mexicana de abril 22 de 1853, la Secretaría de Relaciones Exteriores e Interiores deja de encargarse de la instrucción pública, para hacerlo el recién reestructurado Ministerio de Relaciones Interiores, Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública. El ministro en turno del ramo fue Teodosio Lares.

De esta forma, de 1853 a 1861, subsisten seis secretarías de estado, sin mayores cambios en su estructura:

Relaciones Exteriores
Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública
Gobernación
Fomento, Colonización, Industria y Comercio
Guerra y Marina
Hacienda

8) El Gobierno Imperial de Maximiliano estuvo integrado por los siguientes ministerios:

Estado (suprimido en junio 15 de 1866)
Casa Imperial
Negocios Eclesiásticos
Gobernación
Justicia
Instrucción Pública y Cultos
Fomento
Hacienda
Guerra

9) En febrero 18 de 1861, el presidente Juárez expidió un decreto que prescribe que todos los negocios de la instrucción pública en todos sus aspectos dependerían del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. El ministro de Justicia e Instrucción Pública en turno era Ignacio Ramírez.

En abril 6 de ese mismo año de 1861 y por Decreto del Gobierno de Juárez, se reducen de seis a cuatro las Secretarías de Estado y quedan así:

Relaciones Exteriores y Gobernación
Justicia, Fomento e Instrucción Pública
Hacienda y Crédito Público
Guerra y Marina

Sin embargo, por decreto de enero 2 de 1862 siendo encargado del ramo Jesús Terán, la Secretaría de Justicia, Fomento e Instrucción Pública vuelve a restaurarse, llamándose Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, conservándose como tal hasta el año de 1905.

10) Ya durante el gobierno de Porfirio Díaz y gracias a la obra de Don Justo Sierra, se crea en mayo 16 de 1905 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, separándose, en forma definitiva, el ramo de Educación del de Justicia.

LAS FUENTES DE ESTA LISTA SON:

Barbosa Heldt, 1972; Bravo Ugarte, 1966; Carrasco, 1960; *Diccionario Porrúa*, 1976; Dublán y Lozano, 1876-1890; Dublán y Esteva, 1897-1904; *El Federalismo y sus aspectos educativos y financieros*, 1976; Fernández Villarreal y Barbero, 1907-1911; Moreno, 1975; Solana, 1981.

INDICE ONOMASTICO

Los números en cursivas se refieren a citas fuera del texto. Los apellidos sin el nombre respectivo corresponden a personajes cuyos datos no pudieron localizarse ni en diccionarios ni en enciclopedias. Este índice no incluye los nombres de personajes mencionados en los apéndices.

INDICE DE NOMBRES GEOGRAFICOS

INDICE ANALITICO

INDICE DE CUADROS

La educación oficial mexicana recibió un decisivo influjo de la ilustración en sus dos ramas: el liberalismo y el experimentalismo, así como de los educadores europeos. La alternativa abierta a la nación de seguir la tradición hispana o el modelo norteame- ricano –alternativa nunca plenamente decidida– afectó sustancialmente la educación.
De 1821 hasta 1867 se adoptaron trece ensayos educativos que no llegaron a consolidarse por las circunstancias caóticas del país. En 1832 empezaron a precisarse las características de la educación oficial mexicana: libertad (1832-1833), gratuidad y obligatoriedad (1841) y laicismo (1861). La ley de 1867 marca un hito con la creación de la preparatoria de Barreda inspirada en el positivismo de Comte, derivación del fenomenalismo de Kant y el experimentalismo de Stuart Mill. Se describe en la obra ampliamente la labor de Laubscher y Rébsamen y su impacto decisivo en la educación oficial; los logros de los Congresos de Instrucción (1889-90-91); la estéril preocupa- ción por la educación rural; la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905) con la magnética personalidad de Justo Sierra y el ocaso de la dictadura.
Una visión de conjunto sobre las características de la educación mexicana cierra la obra con la pregunta de que si la tendencia educativa del porfiriato constituyó una verdadera filosofía de la educación. Las semblanzas de los educadores nacionales más sobresalientes amenizan las exposiciones teóricas, y el testimonio de la prensa de la época da un toque de actualidad a la narración.
Nueve apéndices de estadística, de términos técnicos, leyes, decretos y reglamentos, *Memorias* de los secretarios del ramo, órgano regulador de la instrucción, periódicos, ensayos educativos, revistas y la lista de los secretarios del ramo y presidentes de la nación desde 1821 hasta 1911 completan el texto.
Una amplia bibliografía registra las fuentes de la obra, y un índice onomástico, otro de nombres geográficos y un tercero analítico de materias hacen fácil el uso de ésta.

El autor, licenciado en filosofía, maestro en ciencias de la educación y doctor en filosofía (psicología) por la Universidad de Fordham, Nueva York, ha consagrado más de 30 años a tareas educativas. Desempeñó en la Universidad Iberoamericana los cargos de rectos, vicerrector académico, director del Departamento de Psicología y del Centro de Orientación Psicológica. Ha publicado diversas obras y artículos en revistas especializadas, y pertenece a varias sociedades científicas mexicanas y extranjeras.
Asesor del licenciado Manuel Bartlett Díaz durante su gestión como Secretario de Educación Pública 1988-1990. Recibió el Premio de Educación Andrés Bello otorgado por la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1988 se le ha concedido el Doctorado *Honoris Causa* en Ciencias por la Universidad Iberoamericana en 1981. Actualmente es profesor emérito de educación en el Departamento de Desarrollo Humano de la UIA.